



**VANESSA DOS  
SANTOS FERREIRA**

**TRAVA-LÍNGUAS E DESENVOLVIMENTO DA  
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA**  
**Um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico**



**VANESSA DOS  
SANTOS FERREIRA**

**TRAVA-LÍNGUAS E DESENVOLVIMENTO DA  
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA**  
**Um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Cristina Manuela Sá, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

**Dedicatória**

Aos meus pais, peças fundamentais na realização deste sonho, que nunca me deixaram desistir dos meus objetivos.

## **O júri**

Presidente

Professora Doutora Ana Alexandra Valente Rodrigues  
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Rosa Lúcia Torres do Couto Coimbra e Silva  
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Cristina Manuela Branco Fernandes de Sá  
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

## **Agradecimentos**

Ao finalizar esta etapa tão importante da minha vida, pretendo agradecer aos que me acompanharam ao longo de todo este percurso e que me fizeram levar esta caminhada até à reta final:

À minha orientadora, Cristina Manuela Sá, por ter sido tão incansável e pelo tempo que dedicou à realização deste trabalho.

À educadora cooperante, por nos ter ensinado tanto e por ter sempre um tempinho para nos ouvir e esclarecer as nossas dúvidas.

À professora cooperante, que tinha sempre um conselho e uma palavra de incentivo para nos dar.

Aos meninos com quem trabalhamos, um grande obrigado por nos terem recebido tão bem e por terem sido tão empenhados nas tarefas realizadas.

À Sara, minha colega de estágio, pelo apoio, pelo trabalho de equipa, pela partilha de conhecimentos e de momentos tão fantásticos como os da “sala de estar”.

Aos meus pais, pelos sacrifícios que fizeram para que este sonho fosse concretizável e por nunca terem deixado de acreditar em mim.

Ao meu namorado, pela paciência infindável para ouvir os meus desabafos e pelo apoio incondicional ao longo de todo este percurso.

## Palavras-chave

Ortografia; Consciência fonológica; Trava-línguas; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## Resumo

O presente estudo pretendia avaliar os efeitos do recurso a trava-línguas no desenvolvimento da consciência fonológica em alunos do 3.º e 4.º anos de escolaridade, que apresentavam dificuldades em leitura e escrita.

Com a realização deste projeto, queríamos obter resposta para a seguinte questão de investigação: *Que efeito terá a exploração de trava-línguas no desenvolvimento da consciência fonológica e da competência ortográfica em alunos a frequentar o 1.º Ciclo do Ensino Básico?*

Assim, concebemos e implementamos uma intervenção didática, incluindo cinco sessões, que incidiu sobre a exploração e produção de trava-línguas.

Recorrendo a uma metodologia de investigação de índole qualitativa, baseada no estudo de caso, recolhemos dados relativos à consciência fonológica dos alunos e à sua competência ortográfica relacionada com “casos de leitura”.

A análise de conteúdo dos dados recolhidos revelou que os alunos tinham efetivamente desenvolvido a sua consciência fonológica e competência ortográfica, o que atenuou as suas dificuldades de escrita.

**Keywords**

Spelling; Phonological awareness; Tongue twisters; Primary Education.

**Abstract**

This study aimed to determine the effect of tongue twisters on the development of phonological awareness in children attending Primary Education, who presented a poor performance in reading and writing.

The project was supposed to help us find answers for one research question: *What effect the use of tongue twisters may have on the development of phonological awareness and spelling competence in children attending primary school?*

With this purpose, we conceived and applied a didactic intervention, including five sessions, focused on the analysis and production of tongue twisters.

Using a qualitative research methodology, based on case study, we collected data concerning the pupils' phonological awareness and their ability to deal with certain rules concerning spelling in Portuguese.

The content analysis of these data revealed that the students had developed their phonological awareness and competences related with spelling, which led to a better performance in writing.

## Mots-clés

Orthographe ; Conscience phonologique ; Vire langues ; École primaire.

## Résumé

Cette étude avait pour but de déterminer l'effet du recours aux vire langue pour développer la conscience phonologique chez des élèves de CE2 et CM1, qui présentaient des problèmes en lecture et écriture.

Le projet était guidé par une question de recherche : *Quel effet peut l'exploitation de vire langue avoir sur le développement de la conscience phonologique et de la compétence orthographique d'élèves d'école primaire ?*

Par conséquent, on a mené à bout une intervention didactique, en cinq séances, centrée sur l'analyse et la production de vire langues.

En ayant recours à une méthodologie de recherche de nature qualitative, basée sur l'étude de cas, on a recueilli des données concernant la conscience phonologique des élèves et leur capacité pour gérer certaines règles orthographiques du Portugais.

L'analyse de contenu de ces données a révélé que les élèves avaient développé leur conscience phonologique et leur compétence orthographique, ce qui avait amélioré leur performance en écriture.





## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
1. Problemática.....	2
2. Questões de investigação .....	2
3. Objetivos de investigação.....	2
4. Organização do relatório .....	3
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>5</b>
<b>Capítulo 1 – Trava-línguas.....</b>	<b>7</b>
1.1. Origens.....	7
1.2. Natureza e características .....	7
<b>Capítulo 2 – Consciência fonológica e ortografia .....</b>	<b>10</b>
2.1. Sua natureza .....	10
2.2 Tipos de consciência fonológica .....	10
2.3. Desenvolvimento da consciência fonológica .....	11
2.4. Sua relação com a ortografia.....	12
<b>Capítulo 3 – Trava-línguas e desenvolvimento da ortografia.....</b>	<b>15</b>
3.1. Ortografia e “casos de leitura” .....	15
3.2. Estratégias didáticas de abordagem dos “casos de leitura” .....	18
3.3. Papel dos trava-línguas no desenvolvimento da competência ortográfica .....	19
<b>PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO .....</b>	<b>22</b>
<b>Capítulo 4 – Metodologia de investigação.....</b>	<b>24</b>
4.1. Caracterização do estudo .....	24
4.2. A intervenção didática .....	25
4.2.1. Contextualização .....	25
4.2.2. Descrição da intervenção didática .....	27
4.2.2.1. Primeira sessão.....	27
4.2.2.2. Segunda sessão.....	28
4.2.2.3. Terceira sessão .....	29
4.2.2.4. Quarta sessão .....	30
4.2.2.5. Quinta sessão .....	30
<b>Capítulo 5 – Análise dos dados e interpretação dos resultados.....</b>	<b>33</b>

5.1. Identificação de “casos de leitura” em trava-línguas explorados.....	33
5.2. Abordagem de “casos de leitura” na escrita de trava-línguas .....	38
<b>Capítulo 6 – Conclusões e sugestões .....</b>	<b>42</b>
6.1. Conclusões .....	42
6.1.1. Relativas à identificação de “casos de leitura” em trava-línguas .....	42
6.1.2. Relativas à abordagem de “casos de leitura” na escrita de trava-línguas ....	43
6.2. Reflexão final .....	45
6.2.1. Relativa ao percurso realizado .....	45
6.3. Sugestões.....	46
6.3.1. Relativas à identificação de “casos de leitura” em trava-línguas .....	46
6.3.2. Relativas à abordagem de “casos de leitura” na escrita de trava-línguas ....	46
6.4. Limitações do estudo.....	47
6.5. Sugestões para outros estudos .....	48
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>50</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>53</b>

## **ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro 1 – Relações biunívocas (adaptado de Paiva, 2009, p. 50)	16
Quadro 2 – Relações múltiplas – um grafema/vários fonemas (adaptado de Paiva, 2009, p. 51)	16
Quadro 3 – Relações múltiplas – vários grafemas/um fonema	17
Quadro 4 – Aspetos do trava-línguas referidos pelos alunos (1ª sessão) (adaptado de Paiva, 2009, p. 52)	33
Quadro 5 – Desempenho dos alunos na identificação do uso de <r> para representar [R] e [r] (1ª sessão)	33
Quadro 6 – Desempenho dos alunos na justificação da identificação do uso de <r> para representar [R] e [r] (1ª sessão)	34
Quadro 7 – Exemplos dados pelos alunos relativos ao uso de <r> para representar [R] e [r] (1ª sessão)	35
Quadro 8 – Desempenho dos alunos na identificação de várias correspondências grafema-fonema ligadas a “casos de leitura” (2ª sessão)	35
Quadro 9 – Erros dados pelos alunos no ditado de palavras (3ª sessão)	36
Quadro 10 – Desempenho dos alunos no ditado de palavras (3ª sessão)	37
Quadro 11 – Categorização das palavras reunidas pelos grupos (3ª sessão)	38
Quadro 12 – Desempenho dos alunos na escrita de trava-línguas (4ª e 5ª sessões)	39

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

Anexo 1 – Planificações das sessões da intervenção didática	54
Anexo 2 – Materiais das sessões	73
Anexo 3 – Análise de dados	75

## INTRODUÇÃO

## **1. Problemática**

No âmbito do ensino da leitura e da escrita, nos primeiros anos de escolaridade, é essencial desenvolver a competência ortográfica. De facto, a ortografia é uma peça essencial da escrita, mas também tem um papel importante a desempenhar na leitura.

De facto, a existência de erros ortográficos pode alterar o sentido do texto. Por outras palavras, tal como refere Sá (2015, p. 121) *“um erro ortográfico pode tornar obscuro o sentido de uma passagem do texto.”*

Além disso, de acordo com a autora acima referida, *“A ortografia é fundamental para a decifração; muitas vezes os alunos têm dificuldade em ler corretamente palavras, cuja forma escrita não conhecem (...).”* (Sá, 2015, p. 121).

Dito de outro modo, o aluno saberá escrever e ler melhor, quanto melhor for o seu domínio das regras do sistema ortográfico da língua predominante na sua comunicação (neste caso, a sua língua materna).

Consequentemente, o presente estudo aborda uma problemática que nos parece pertinente para o desenvolvimento de competências ortográficas, de grande importância no sucesso na aprendizagem da leitura e escrita: o papel dos trava-línguas no desenvolvimento da consciência fonológica no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Decidimos abordar esta problemática, devido ao nosso gosto por este género textual e à possibilidade de desenvolvimento da competência ortográfica de forma lúdica (dada a natureza dos trava-línguas).

## **2. Questões de investigação**

Através deste projeto, pretendia-se obter resposta para a seguinte questão: *Que efeito terá a exploração de trava-línguas no desenvolvimento da consciência fonológica e da competência ortográfica em alunos a frequentar o 1.º Ciclo do Ensino Básico?*

## **3. Objetivos de investigação**

Com este projeto, pretendia-se essencialmente determinar o efeito que a exploração e produção de trava-línguas poderia ter no desenvolvimento da consciência fonológica e

da competência ortográfica em alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico que apresentavam dificuldades em leitura e escrita.

#### **4. Organização do relatório**

O presente relatório está dividido em duas partes.

A primeira diz respeito ao enquadramento teórico, em que são explorados os conteúdos essenciais à temática. Começamos por abordar as origens, natureza e características dos trava-línguas (Capítulo 1). Segue-se a exploração de questões relacionadas com os vários tipos de consciência fonológica, o seu desenvolvimento e a relação com a ortografia (Capítulo 2). Finalizamos a primeira parte com uma reflexão sobre a função dos trava-línguas no desenvolvimento da ortografia, estratégias didáticas de abordagem dos “casos de leitura” e da ortografia e ainda o papel dos trava-línguas no desenvolvimento da competência ortográfica (Capítulo 3).

A segunda parte diz respeito ao estudo empírico. Nela é feita uma breve referência à metodologia de investigação utilizada para a realização do presente estudo e apresentamos ainda uma breve descrição das sessões da intervenção didática (Capítulo 4). De seguida, apresentamos a análise dos dados recolhidos e a interpretação dos resultados obtidos (Capítulo 5). Por último, referimos algumas conclusões e sugestões, assim como algumas limitações do nosso estudo, e apresentamos uma reflexão final sobre o percurso realizado e sugestões para estudos futuros (Capítulo 6).





## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## Capítulo 1 – Trava-línguas

### 1.1. Origens

O trava-línguas tem origem na poesia de transmissão oral, que faz da parte da literatura popular. Esta compreende vários tipos de textos, conjuntamente designados por *rimas infantis* e integrados no *“folclore infantil português de transmissão oral”* (Costa, 1992, p. 24), tais como os trava-línguas, lengalengas, adivinhas, provérbios, canções de roda, entre outros.

A mesma autora (Costa, 1992, p. 123), referindo-se aos trava-línguas, destaca o valor *“pedagogicamente útil, de desenferujar a língua: ‘exercício’ ou ‘ginástica linguopalatal’, ‘ginástica da língua’, ‘destrava línguas’” ou o objetivo brincadeira que é atrapalhar quem é levado a tentar repeti-las (...).”*

De facto, o objetivo deste género textual é “confundir” o leitor de uma forma lúdica, através de palavras (inventadas ou não), aliteraões, assonâncias e alternâncias de singular-plural (cf. Mendes, 2015).

À semelhança das adivinhas, os trava-línguas também se apresentam como um desafio para a criança. Na adivinha, o desafio consiste em identificar aquilo a que ela se refere. No caso dos trava-línguas, trata-se de pronunciar com rapidez o que se ouve ou lê, sem se enganar.

O trava- línguas era utilizado como um jogo de entretenimento para crianças e adultos. Fazia parte do *Passatempo honesto, e familiar*, uma coleção de quarenta e oito jogos de entretenimento para passar momentos divertidos em família.

### 1.2. Natureza e características

Retomando ideias acima expostas, os trava-línguas são textos que se apresentam em prosa ou em verso e são de pronúncia difícil (mesmo para os adultos), devido à sucessão de sons que os constituem. O facto de serem ditos depressa aumenta as dificuldades de pronúncia, obrigando o leitor a gerir a velocidade de leitura de acordo com o seu grau de dificuldade.

Incluem uma sequência de palavras difícil de articular, atendendo à sequência de fonemas que nelas figuram, que levam à criação de rimas, aliteraões e assonâncias. Logo,

estes textos podem ser utilizados para trabalhar a dicção e a articulação de sons, desenvolvendo a agilidade na produção oral.

Os trava-línguas também podem servir para aumentar o vocabulário e relacionar ideias (quando nos “contam” algo). Contudo, alguns são apenas jogos de sons e não têm outra função para além de destravar a língua, como é o caso do seguinte trava-línguas da autoria de António Mota:

*“Copo gargalhopo, gericopo, copo cá.  
Quem não disser três vezes  
Copo gargalhopo, gericopo, copo cá,  
Desse copo gargalhopo, gericopo copo cá...  
Não beberá.”*

Outros podem assemelham-se a uma história, como acontece com este, que é da autoria de Lourenço Neves:

*“Um janízaro em jejum  
Viu num jardim um jarreta,  
Que estava a jantar peru,  
Gergelim e ginja preta.”*

Importa ainda referir que este género textual poderá desempenhar um importante papel no desenvolvimento da compreensão e da memória auditiva, porque põe em ação a capacidade de discriminação dos fonemas e os conhecimentos relacionados com as correspondências grafema-fonema vigentes na língua em questão.

Uma vez que o trava-línguas permite a exploração de um vasto conjunto de sons, pode também levar à exploração de regras associadas à forma como podem ser representados por escrito numa dada língua.



## Capítulo 2 – Consciência fonológica e ortografia

### 2.1. Sua natureza

A consciência fonológica é a capacidade de reconhecer e manipular os sons da fala, constituindo um ponto de partida para a decifração e para a ortografia, isto é, para a aprendizagem das correspondências fonema/grafema necessárias para decifrar palavras escritas numa dada língua (no domínio da leitura) e para as escrever corretamente (no domínio da expressão/produção escrita).

Por outras palavras, *“pode ser definida como a habilidade metalinguística complexa que envolve a capacidade de refletir sobre a estrutura fonológica da linguagem oral. Esta inclui a consciência de que a fala pode ser segmentada em unidades menores e de que estes segmentos podem ser discriminados e manipulados.”* (Rios, 2013, p. 26).

### 2.2 Tipos de consciência fonológica

Autores, como Gombert, Goswami e Bryant, Gillon, Veloso e Alves Martins (citados em Rios, 2013, p. 31), defendem a existência de três tipos de consciência fonológica, que passamos a apresentar.

A *consciência silábica* diz respeito ao número de sílabas existentes numa palavra e à capacidade que a criança tem de as identificar e manipular. A *sílaba* é uma unidade fonológica, isto é, um som ou grupo de sons pronunciados de uma só vez. Por outras palavras, corresponde a pequenas partes que compõem as palavras. Estas podem ser compostas por uma sílaba (por exemplo, *ar* e *mar*), duas (como é o caso de *ti-gre*), três ou mais sílabas, sendo assim respetivamente monossilábicas, dissilábicas, trissilábicas ou polissilábicas.

A *consciência intrassilábica* diz respeito aos grupos de sons existentes dentro da sílaba, ou seja, aos constituintes da sílaba ou *constituintes intrassilábicos*, que são os sons da fala, unidades gramaticais inferiores que estão agrupadas no interior das sílabas. No caso da palavra *tigre*, a primeira sílaba é constituída pelos fonemas [t] e [i] e a segunda sílaba, pelos fonemas [g] [r] e [ə].

A *consciência fonémica* diz respeito à análise dos fonemas, que correspondem aos sons produzidos pelo aparelho fonador, aquando da passagem do ar pela laringe, vindo dos pulmões, através das pregas vocais. Podem ser classificados em dois grupos:

- O das vogais, produzidas a partir da vibração das pregas vocais, sem obstrução da passagem do ar nas cavidades oral e nasal;
- O das consoantes, que, inversamente, resultam de uma obstrução da passagem do ar na cavidade oral.

### 2.3. Desenvolvimento da consciência fonológica

Desde que nasce, a criança passa por diversas etapas de desenvolvimento fonológico. Inicialmente, apenas reconhece as unidades maiores da fala (primeiro, as palavras; depois, as sílabas). Mais tarde, toma consciência da existência dos constituintes intrassilábicos e, por fim, dos fonemas.

Em termos de compreensão oral, começa por localizar a fonte sonora, logo após o nascimento. Com 1 ou 2 semanas de vida, já consegue distinguir a voz humana dos restantes sons. Depois, mostra-se capaz de distinguir a voz feminina da voz masculina (2 a 4 meses) e de reagir aos diferentes níveis de entoação (5 a 6 meses). Atinge a compreensão quase total do discurso aos 3 anos, manifestando sensibilidade perante algumas regras em uso na comunicação oral aos 4 anos.

O desenvolvimento da produção oral é mais lento. Só cerca dos 2 anos de idade é que a criança é capaz de uma produção fonológica passível de ser decifrada pelo adulto. Segundo Sim-Sim e colegas (2008, p. 16), *“por volta dos cinco/seis anos a criança atinge o nível e a qualidade de produção fónica de um adulto”*.

O desenvolvimento da consciência fonológica resulta, entre outros aspetos, do contacto com a lecto-escrita. Conduz à tomada de consciência progressiva da associação entre unidades da oralidade e da escrita, ou seja, das correspondências grafema-fonema, associadas à leitura, e fonema-grafema, ligadas à escrita (cf. Cruz, 2016, p. 7).

O desenvolvimento fonológico ocorre através de um processo gradual de aquisição dos sons da fala, *“que contempla a capacidade para discriminar (distinguir) e para articular inteligivelmente todos os sons da língua.”* (Sim-Sim et al., 2008, p. 14).

Para desenvolver a consciência fonológica, será necessário realizar atividades que permitam identificar unidades fonológicas (sílabas, constituintes silábicos e fonemas), através de exercícios de (cf. Cruz, 2016, p. 12):

- Segmentação (por exemplo: *lua*, *lu-a*, *l-u-a*);
- Reconstrução (por exemplo: *l-u-a*, *lu-a*, *lua*);
- Manipulação de fonemas, de palavras que apresentem o mesmo fonema inicial (por exemplo, *lavar* e *ladrar*);
- Articulação de palavras, retirando-lhes o fonema inicial ou final (por exemplo, retirando o fonema inicial [l] à palavra *lua* fica *ua* e, sem o fonema final [a], fica *lu*).

Pode-se ainda recorrer a:

- Atividades de identificação de fonemas em palavras: por exemplo, “*Descobre o som [v] na palavra vela e descobre o som [v] na palavra luva*”. (Rios, 2013, p. 118);
- Exercícios de substituição de fonemas em palavras, que permitem fazer a distinção de significados: por exemplo, nas palavras *pato*, *bato*, *mato*, a substituição do fonema inicial leva ao surgimento de diferentes significados (cf. Amorim & Sousa, 2013).

#### 2.4. Sua relação com a ortografia

Para aprender a ler e a escrever, a criança necessita de ter consciência de que o que é dito oralmente tem uma representação escrita e de que as palavras nem sempre são escritas conforme são pronunciadas: temos, por exemplo, a palavra *hoje*, cuja consoante inicial é muda.

Para tal, precisa de desenvolver a sua competência ortográfica, isto é, de saber escrever as palavras de acordo com a norma ortográfica estabelecida pela comunidade a que pertence. No caso do Português, as normas ortográficas seguem o princípio alfabético, ou seja, a escrita tem como base de representação o fonema (cf. Barbeiro, citado por Rosa, 2011, p. 13).

Alves Martins (citada em Rios, 2013, p. 43) refere que “*Para se poder aprender a ler num dado sistema de escrita, tem que ser capaz de pensar na fala de uma forma explícita e de tomar consciência de que ela é composta por uma sucessão de unidades fonológicas de nível correspondente ao que é representado pelo código escrito.*”



Podemos, assim, verificar que a escrita depende de vários fatores ligados ao uso de grafemas (como forma de representação de fonemas), de sinais auxiliares, da representação silábica correta, da pontuação. Logo, a ortografia e a escrita dependem uma da outra, visto que, para a aquisição da escrita, é necessário que a criança tenha adquirido competências relacionadas com o domínio das regras ortográficas da língua em questão.



## Capítulo 3 – Trava-línguas e desenvolvimento da ortografia

### 3.1. Ortografia e “casos de leitura”

A ortografia diz respeito à codificação da língua na forma escrita e tem como objetivo a sua uniformização (Carvalho e Moraes, citados em Paiva, 2009, p. 45).

A propósito, Barbeiro (citado em Paiva, 2009, p. 45) refere que *“A competência ortográfica consiste na capacidade do sujeito de escrever palavras, de acordo com as normas estabelecidas pela comunidade a que pertence.”*

A codificação da língua na forma escrita assenta no estabelecimento de relações convencionais entre grafemas e fonemas, devendo os primeiros representar os segundos.

Teixeira (citado em Paiva, 2009, p. 11) chama a atenção para o facto de que a relação entre grafemas e fonemas nem sempre é linear. Um fonema pode ser representado por mais do que um grafema, do mesmo modo que um grafema pode representar vários fonemas.

É ainda necessário ter em conta fatores responsáveis pela instabilidade da ortografia.

Alguns estão relacionados com fenómenos associados ao desenvolvimento histórico da língua, que afeta a sua estrutura, e à adoção de estrangeirismos, que leva à existência de exceções na língua (cf. Caravolas, citado em Paiva, 2009, p. 47).

Outros, segundo Kato (1986), são de origem:

- Fonética; podemos referir, como exemplo, o uso do <m> antes de um <p> e de um <b>, pelo facto de o [m], o [p] e o [b] serem consoantes bilabiais; esta regra representa apenas a nasalização, não altera o significado das palavras; se escrevermos *ambição* ou *\*anbição*, a palavra tem o mesmo significado, mas a nasalização do som não está corretamente representada;

- Lexical, relacionada com o uso do mesmo grafema para representar sons diferentes; tal acontece, por exemplo, na palavra *medicina* *“a qual se escreve com ‘c’ por se tratar de uma derivação da palavra primitiva ‘médico’”* (op. cit., p. 18);

- Etimológica, relacionada com situações em que a ortografia é condicionada pela origem da palavra, como acontece, por exemplo, com as palavras *homem* e *hoje* *“escritas com <h> porque vêm das formas latinas ‘homine’ e ‘hodie’, respetivamente.”* (op. cit., p. 19).

Como foi referido anteriormente, não existe uma relação linear entre fonemas e grafemas e vice-versa, pelo que importa analisar as relações existentes entre os mesmos.

Segundo Barbeiro (citado em Paiva, 2009, p. 50), as relações entre grafemas e fonemas no sistema de consoantes do Português europeu podem ser biunívocas ou múltiplas.

Fala-se de relações biunívocas nos casos em que um grafema representa apenas um fonema, tal como se pode verificar no quadro seguinte relativo ao Português europeu:

Grafema	Fonema	Exemplos
<p>	[p]	<i>pena, capuz, piano</i>
<b>	[b]	<i>bota, cabo, bruma</i>
<t>	[t]	<i>tela, gato, trevo</i>
<d>	[d]	<i>data, moda, drama</i>
<f>	[f]	<i>fado, café, frio</i>
<v>	[v]	<i>vaso, nove, livro</i>
<m>	[m]	<i>montanha, mota, mãe</i>
<q>	[k]	<i>quero, quando</i>
<l>	[l]	<i>livro, colar, paladar</i>
<nh>	[ɲ]	<i>manhã, pinho, senhora</i>
<lh>	[ʎ]	<i>filho, malha, pilha</i>

**Quadro 1 – Relações biunívocas**  
(adaptado de Paiva, 2009, p. 50)

Inversamente, as relações múltiplas referem-se a casos em que um grafema pode representar vários fonemas dependendo da posição ocupada na palavra, como se pode ver no quadro abaixo relativo ao Português europeu:

Grafema	Fonema	Exemplos
<r>	[R]	<i>rato, enrolado</i>
	[r]	<i>era, prato, tambor</i>
<c>	[k]	<i>casa, macaco, cubo</i> (antes de <i>a</i> , <i>o</i> , <i>u</i> )
	[s]	<i>cenário, macio</i> (antes de <i>e</i> , <i>i</i> )
<s>	[s]	<i>sapo, sempre</i> (início de palavra)
	[z]	<i>casa, mesa, rasa</i> (entre vogais)
	[ʃ]	<i>fomos, tostas</i> (fim de palavra ou de sílaba, antes de uma consoante não vozeada)
<g>	[g]	<i>gato, gota, gula, tigre</i> (antes de <i>a</i> , <i>o</i> ou <i>u</i> ou de consoante)
	[ʒ]	<i>gelo, magia</i> (antes de <i>e</i> , <i>i</i> )
<n>	[n]	<i>neve, nota</i> (início de palavra)

	[ẽ]	<i>Candeeiro, cantina</i> (nasalização da vogal anterior)
<z>	[z]	<i>zebra, azulejo</i>
	[ʒ]	<i>vez, faz</i> (fim de palavra)
<x>	[z]	<i>exame, exaustor</i> (entre vogais, no fim da primeira sílaba)
	[s]	<i>próximo, pretexto</i> (no meio de palavra, entre vogais e entre vogal e consoante)
	[ks]	<i>maxilar, complexo, ónix</i> (no meio de palavras, no fim de palavra, entre vogais)

**Quadro 2 – Relações múltiplas – um grafema/vários fonemas**  
(adaptado de Paiva, 2009, p. 51)

As relações múltiplas incluem também casos em que um fonema pode ser representado por vários grafemas, como se pode ver no quadro abaixo:

Grafema	Fonema	Exemplos
<ss>	[s]	<i>passado, osso</i> (entre vogais)
<s>		<i>semente, urso</i> (início de palavra ou de sílaba, quando precedido de consoante)
<c>		<i>cinema, cesariana, ancinho</i> (início de palavra, antes de <i>e</i> ou <i>i</i> ; depois de <i>n</i> )
<ç>		<i>caça, março, açude</i> (entre vogais, antes de <i>a, o</i> ou <i>u</i> )
<r>	[R]	<i>rosa, honra</i> (início de palavra; depois de <i>n</i> )
<rr>		<i>carro</i> (entre vogais)
<j>	[ʒ]	<i>janeiro, queijo, júbilo</i> (antes de <i>a, o, u</i> )
<g>		<i>geleia, magia</i> (antes de <i>e, i</i> )
<g>	[g]	<i>vaga, gota, guloso</i> (antes de <i>a, o, u</i> )
<gu>		<i>guerra, águia</i> (antes de <i>e, i</i> , acrescenta-se <u> para que se leia/pronuncie [g] e não [ʒ])
<x>		<i>xarope, coxa, enxada</i> (início de palavra; entre vogais; depois de <i>n</i> que nasaliza a vogal anterior)
<ch>	[ʃ]	<i>machado, chiado, choco, cacho</i> (início de palavra; entre vogais)
<s>		<i>pasta, vós</i> (fim de palavra ou de sílaba)

**Quadro 3 – Relações múltiplas – vários grafemas/um fonema**  
(adaptado de Paiva, 2009, p. 52)

Devido à dificuldade em compreender e interiorizar todas estas regras, ocorre o erro ortográfico, que faz parte do processo de aprendizagem da ortografia, atendendo ao facto de a criança passar por um processo de experimentação e descoberta que irá permitir a aquisição de conhecimentos.

### 3.2. Estratégias didáticas de abordagem dos “casos de leitura”

A aprendizagem da ortografia pode ser influenciada por diversos fatores, tais como características da língua, da própria criança e das experiências de ensino, como, por exemplo, o facto de uma criança não ter adquirido um conhecimento exato das regras da língua (cf. Moraes & Teberosky, 1994, pp. 15-25).

Relativamente ao processo de aprendizagem, note-se que este passa por algumas etapas.

Segundo Baptista, Viana e Barbeiro (citados por Paiva, 2009, pp. 55-56):

- Inicia-se com a noção de letra e do seu valor fonológico, da existência de uma relação entre grafemas e fonemas e da sua função, quando duas letras pertencem à mesma sílaba e se pronunciam em conjunto; temos como exemplo as letras <ai>, que juntas se pronunciam [aj];

- Posteriormente, a criança aprende a representar graficamente os sons e a forma correta de os apresentar, de acordo com a norma ortográfica, e ainda a determinar as pausas existentes entre palavras (segmentação); contudo, tal como preconiza Zorzi (citado por Paiva, 2009, p. 56), a noção de que a relação entre letras e palavras não é linear é um aspeto de difícil compreensão para as crianças, tendo em conta que estas têm de recorrer à memória, a conhecimentos relativos à origem das palavras e à morfologia, entre outros meios que se vão desenvolvendo ao longo do tempo.

Por conseguinte, é necessário encontrar estratégias que permitam à criança aprender as normas ortográficas e aplicá-las em situações de escrita, através de um trabalho sistemático, realizado em vários contextos.

Ehri (1997, citado em Paiva, 2009, p. 59) refere algumas estratégias de acesso à ortografia: a escrita de palavras conhecidas recorrendo a sequências de letras armazenadas na memória, a escrita de palavras desconhecidas, a análise de unidades fonológicas que constituem a palavra e de semelhanças com palavras conhecidas.

Para além destas estratégias, Castro e Gomes (2000, pp. 150-151) defendem ainda a escrita de pseudopalavras, que, embora não tenham significado, respeitam as regras referentes às sequências dos sons que ocorrem na língua, permitindo assim saber se o aluno consegue aplicar as regras ortográficas.

Na perspetiva de Basso e Bolzan (citados em Paiva, 2009, p. 63-64), a reflexão acerca de diferenças e semelhanças entre palavras também pode ser uma das estratégias de desenvolvimento da ortografia.

Tal como preconizam Martins e Niza (1998, p. 223), *“O confronto de pontos de vista sobre as correções a introduzir num texto leva a uma tomada de consciência dos processos envolvidos na escrita.”* Por outras palavras, o processo de revisão pode ser desenvolvido de modo a levar o aluno a detetar possíveis erros e a dar-lhe a conhecer de que forma as palavras se escrevem corretamente, através da consulta de recursos como listas de palavras e dicionários, entre outros.

### 3.3. Papel dos trava-línguas no desenvolvimento da competência ortográfica

Os trava-línguas apresentam-se como um desafio de leitura, cujo objetivo é ler bem e depressa, permitindo assim o desenvolvimento da memória auditiva, da dicção e ainda de competências de natureza fonológica (cf. Leal, 2009, pp. 7-8).

Costa (1992, p. 152) refere que *“as rimas infantis podem constituir um instrumento pedagógico no ensino/aprendizagem da leitura, da escrita, assim como provavelmente de certos itens gramaticais.”* Deste modo, considera que os trava-línguas podem funcionar como um auxílio no estudo da ortografia por permitirem a exploração de rimas, aliteraões, assonâncias e palavras homófonas.

Atendendo às características deste género textual, é possível desenvolver mecanismos articulatórios, assim como a noção da correspondência entre som e grafia e o conhecimento das diferentes representações gráficas dos sons e das regras que regem o seu uso.

No nosso estudo, iremos ter em conta o facto de que os trava-línguas permitem trabalhar relações múltiplas entre grafemas e fonemas:

- Quer na situação em que um mesmo grafema pode ser usado para representar vários fonemas (por exemplo, o grafema <r> pode representar os fonemas [R], na palavra “rato”, e [r], na palavra “era”);

- Quer na situação oposta, em que um fonema pode ser representado por vários grafemas (por exemplo: o fonema [R] pode ser representado pelos grafemas <r>, na palavra “rosa”, e <rr>, na palavra “carro”).

Consequentemente, pode verificar-se a importância do recurso aos trava-línguas na abordagem de determinadas incorreções ortográficas de natureza fonológica.

Iremos ter em conta os seguintes casos de correspondência grafema-fonema no Português europeu:

- Representação dos fonemas [R] e [r] através dos grafemas <r> e <rr> (om recurso à exploração dos trava-línguas *O Rato e o rei* e *História da burra torta*, de Luísa Costa Gomes);

- Uso dos grafemas <s> e <ss> para representar o fonema [s] (recorrendo à exploração do trava-línguas *Papo de vento*, também de Luísa Costa Gomes);

- Uso do grafema <c> para representar os fonemas [k] e [s] e do grafema <ç> para representar o fonema [s] (presentes no trava-línguas *Na toca duma coruja*, de Lourenço Neves);

- Representação dos fonemas [g] e [ʒ] através do grafema <g> (a partir do trava-línguas *Um janízaro em jejum*, de Lourenço Neves).





## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**



## Capítulo 4 – Metodologia de investigação

### 4.1. Caracterização do estudo

Sendo nosso objetivo responder à nossa questão de investigação e atingir os objetivos iniciais, atendendo aos meios a que tivemos acesso e às limitações que afetaram o nosso trabalho, recorreremos a uma metodologia de investigação de índole qualitativa, baseada no estudo de caso.

O recurso a uma metodologia de carácter qualitativo deve-se ao nosso interesse pela compreensão dos dados/ações. Deste modo, estamos perante uma investigação interpretativa, que não utiliza a quantificação como meio central para a análise dos dados recolhidos. Tal como preconiza Erickson (citado por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2012, p. 32), o recurso à expressão *“investigação interpretativa”* tem como objetivo salientar *“que a «família» das abordagens assim designadas partilha um interesse fulcral pelo significado conferido aos «atores» às ações nas quais se empenharam”*.

A nossa investigação teve como base o estudo de caso. Segundo Bruyne (citado por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin 2012, p. 170), este caracteriza-se pela possibilidade de reunir *“informações tão numerosas e tão pormenorizadas quanto possível com vista a abranger a totalidade da situação. É a razão pela qual se socorre de técnicas variadas de informação.”*

Uma das características do estudo de caso referidas por Robert Yin (citado por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2012, p.170) é o uso, pelo investigador, de *“fontes múltiplas de dados”*, tal como acontece no presente estudo. Consideramos, que seria pertinente o recurso a diferentes técnicas de recolha de dados, pela necessidade de fazer comparações que nos permitissem analisar os factos e retirar conclusões.

Seguindo a categorização de técnicas de recolha de dados realizada por Buyne (citado por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 2012, p. 144), recorreremos às seguintes técnicas:

- *Observação direta (sistemática) ou participante*, através do registo de notas de campo;
- *Análise documental*, através da recolha de trabalhos realizados pelos alunos.

- *Análise de conteúdo*, através da captação de ideias e significados ao longo da comunicação (neste caso, descrição do conteúdo da comunicação através da escrita).

Para analisar os dados, recorremos à *análise de conteúdo* e à construção de quadros de frequência absoluta, que nos permitiram fazer uma análise acerca do “*número de vezes que um determinado acontecimento ou fenómeno ocorre*” (Pardal & Correia, 1995). A partir dos mesmos quadros, em que também figuravam frequências relativas, pudemos comparar dados.

Esta metodologia de investigação pareceu-nos ser a mais adequada ao nosso estudo, tendo em conta o facto de este se basear na abordagem de uma situação em contexto real, assim como na recolha de um número limitado de dados, atendendo ao tempo bastante limitado de que dispusemos para a sua implementação.

## **4.2. A intervenção didática**

### **4.2.1. Contextualização**

A nossa Prática Pedagógica Supervisionada decorreu ao longo do ano letivo de 2017/2018 e foi articulada com as atividades do Seminário de Orientação Educacional.

A articulação entre PPS e SOE decorreu ao longo de dois semestres, no entanto, a articulação entre as duas disciplinas foi mais evidente no 2º semestre.

O primeiro semestre de prática pedagógica supervisionada realizou-se num contexto de Educação Pré-Escolar, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).

O grupo com quem desenvolvemos a nossa prática pedagógica supervisionada era bastante heterogéneo, sendo composto por 20 crianças com idades compreendidas entre os dois e os cinco anos incluindo: 5 crianças com dois anos, 4 com três anos, 8 com quatro anos e 3 com cinco anos. Treze eram do género masculino e sete do género feminino.

Em contrapartida, era um grupo homogéneo no que tocava às condições familiares: todas as crianças tinham um nível socioeconómico alto, sendo os familiares diretos licenciados e encontrando-se, em alguns casos, a frequentar programas de doutoramento. Os pais apresentavam uma média de idades de 28 anos e encontravam-se empregados nas suas áreas de especialidade.

Faziam parte deste grupo duas crianças do Brasil, uma proveniente da Etiópia e uma outra vinda da China. A sua presença era um benefício para o grupo, existindo assim uma interculturalidade espontânea, especialmente ao nível de questões do Português europeu e Português do Brasil.

No que concerne ao nosso tema de Seminário e Orientação Educacional – línguas e o desenvolvimento da consciência fonológica – consideramos que seria interessante verificar o impacto do desenvolvimento fonológico com um grupo de crianças em idade pré-escolar.

Contudo, a intervenção didática decorreu noutro contexto, ou seja, no mesmo local em que teve lugar o 2º semestre de prática pedagógica supervisionada: uma Escola Básica do 1º Ciclo (EB1), integrada no Agrupamento de Escolas de Aveiro (AEA).

As nossas atividades de Prática Pedagógica Supervisionada (articuladas com o Seminário de Orientação Educacional) foram supervisionadas pela orientadora institucional e pela professora titular da turma que nos acolheu.

Esta era composta por 19 alunos: 12 do género feminino e 7 do género masculino. Era bastante heterogénea em termos de nacionalidade (dado incluir 2 alunas brasileiras, 1 espanhola e 1 venezuelana) e de anos de escolaridade (compreendendo 8 alunos do 3º ano e 11 do 4º ano).

As idades dos pais variavam entre os 25 e os 49 anos e as suas habilitações académicas eram também diversas. De um modo geral, tinham concluído o 12º ano ou um curso superior e trabalhavam no sector terciário, em áreas compatíveis com as suas habilitações (educação e investigação, gestão e administração, engenharia e saúde e, até mesmo, negócios próprios). A grande maioria dos alunos provinha de famílias nucleares.

Esta turma incluía ainda alunos com necessidades educativas especiais (autismo, paralisia cerebral e síndrome de alcoolismo), que eram acompanhados por professores de ensino especial em locais destinados a esses momentos.

No que concerne ao ambiente de grupo, estivemos perante uma turma bastante tranquila, um grupo muito unido por laços afetivos assentes num grande espírito de entreajuda, mesmo para com os colegas com NEE. Para além disso, a turma trabalhava muito bem, tanto em grande grupo, como em pequenos grupos, aceitando facilmente

novos desafios e participando em vários projetos tais como teatro, Escolíadas e a Semana da Leitura, entre outros.

A sala de aula era também um espaço propício a um ambiente de bem-estar e aprendizagem. Era ampla, tinha aquecimento e muita luz natural e encontrava-se bem equipada, disponibilizando variados recursos pedagógico-didáticos como, por exemplo, jogos, material de escrita, pintura e colagem, livros, computador e quadro interativo.

Ao longo da nossa prática, trabalhamos com toda a turma. Contudo, para efeitos de recolha de dados, não foram contabilizados os trabalhos dos alunos estrangeiros, tendo em conta que o tema deste estudo se prende com questões de natureza fonológica. Também não tivemos em conta os trabalhos dos alunos de nacionalidade brasileira, porque, apesar de a sua língua materna também ser o Português, há diferenças entre a variante brasileira e a variante europeia, que afetam, entre outros aspetos, as correspondências grafema-fonema.

#### **4.2.2. Descrição da intervenção didática**

A intervenção didática foi organizada em cinco sessões.

Anexámos a este relatório as respetivas planificações (cf. Anexo 1) e os materiais usados na realização das atividades (cf. Anexo 2).

##### **4.2.2.1. Primeira sessão**

Nesta sessão, demos início à exploração de trava-línguas, começando por um bastante conhecido: *“O rato e o rei”*, de Luísa Costa Gomes (cf. Anexo 2).

Num primeiro momento, dialogamos com os alunos sobre a natureza e as características dos trava-línguas. Pretendíamos também que referissem outros textos deste género que pudessem conhecer.

Em seguida, realizou-se um momento de leitura silenciosa, seguido de leitura em voz alta feita por vários alunos.

Depois, dialogamos com os alunos acerca das dificuldades sentidas na leitura do trava-línguas e identificamos as correspondências fonema-grafema presentes no trava-

línguas explorado: representação de [R] e [r] por <r> e <R> (em *rato* e *Roberto*) e <rr> (em *garrafa*).

Para finalizar, os alunos ficaram com uma sugestão de trabalho de casa, que seria a pesquisa de trava-línguas para partilhar com a turma, numa sessão posterior.

Esta sessão teve como objetivo identificar as concepções iniciais dos alunos sobre a natureza e as características dos trava-línguas. A partir delas, elaborámos uma definição de trava-línguas.

Durante a sessão foi possível fazer o registo das respostas dadas pelos alunos, que registamos num quadro e analisamos, a fim de apurar os conhecimentos da turma sobre trava-línguas.

Ao longo de toda a sessão, a turma esteve bastante ativa. Todos queriam acrescentar algo às características do trava-línguas que iam identificando. Houve um momento leitura em que foi dada a todos a oportunidade de ler o texto, que a turma encarou como um desafio: todos queriam ler bem e o mais rapidamente possível. Gerou-se assim uma espécie de “concurso” de leitura.

#### 4.2.2.2. Segunda sessão

Iniciamos esta sessão com a exploração de diversos trava-línguas (cf. Anexo 2), que contemplavam vários “casos de leitura”:

- Representação de [R] por <r> (em *rato*) e <rr> (em *carro*) e de [r] por <r> (em *era*);
- Representação de [s] por <s> (em *semente*) e <ss> (em *passado*);
- Uso de <c> para representar [k] (em *casa*) e [s] (em *cinema*);
- Uso de <ç> para representar [s] (em *maçã*);
- Uso de <g> para representar [g] (em *gato*) e [ʒ] (em *gelo*).

Após a leitura dos trava-línguas a explorar, dialogamos com os alunos acerca das dificuldades sentidas na leitura dos mesmos e procedemos à identificação dos “casos de leitura” neles abordados.

Em seguida, dividimos a turma em pequenos grupos e propusemos-lhes que fizessem uma “chuva de ideias” para reunirem palavras associadas aos vários “casos de leitura” abordados (eventualmente, com recurso ao dicionário). Através de um sorteio, atribuímos um “caso de leitura” a cada grupo.



O objetivo desta sessão era consolidar os conhecimentos da sessão anterior e dar início à exploração de vários “casos de leitura”.

Com a atividade de recolha de palavras, pretendia-se levar os alunos a fazerem uma análise das várias representações grafemáticas do som. Assim, iriam verificar em vários casos que o mesmo grafema pode corresponder a fonemas diferentes e o mesmo fonema pode ser representado por diferentes grafemas. Desta forma, aprofundariam conhecimentos acerca da distinção entre fonema e grafema e das correspondências grafema-fonema na sua língua materna.

Consequentemente, uma vez que os alunos teriam a oportunidade de procurar palavras no dicionário, seria também possível alargar o seu vocabulário, já que muitos recolheram palavras que representavam o “caso de leitura” que estavam a investigar, mas que não conheciam.

Para preparar a segunda sessão, tivemos de analisar as respostas dos alunos durante a exploração do trava-línguas “*O rato e o rei*”, de Luísa Costa Gomes. Para fazer a ponte com a primeira sessão, iniciamos a segunda com a exploração de um trava-línguas que abordava o mesmo “caso de leitura”: representação de [R] por <r> (em *rato*) e <rr> (em *carro* e de [r] por <r> em *era*. Assim, relembramos os conteúdos abordados na sessão que deu início à nossa intervenção didática e daí partimos para a abordagem de outros “casos de leitura”.

#### 4.2.2.3. Terceira sessão

Nesta sessão, demos continuidade ao trabalho da anterior: a realização de uma “chuva de palavras”, cujo objetivo era reunir palavras associadas aos vários “casos de leitura” abordados (eventualmente, com recurso ao dicionário). Para a realização desta atividade, dividimos a turma em grupos de três e quatro elementos e entregámos, a cada um, uma folha A5 de papel cavalinho para registar as palavras encontradas. É de referir que, ao longo das sessões, mantivemos sempre os mesmos grupos de trabalho.

Posteriormente, cada grupo apresentou as listas de palavras que tinha reunido e os colegas fizeram a respetiva apreciação crítica, tendo em conta os objetivos desta atividade.

Seguidamente, fizemos um ditado de palavras que incluíam os “casos de leitura”

explorados. Este exercício tinha como objetivo levar os alunos a pôr em prática as aprendizagens feitas.

Após a realização do ditado de palavras, realizámos um confronto das formas ortográficas escolhidas para cada palavra. Aleatoriamente, os grupos foram fazendo o registo das palavras no quadro e, em grande grupo, procedeu-se à respetiva correção e à reflexão sobre as regras que condicionavam a grafia correta das mesmas.

Durante a “chuva de palavras”, os grupos fizeram uma recolha muito diversificada, empenharam-se na partilha das suas listas de palavras com os colegas e mostraram-se bastante opinativos relativamente às suas escolhas.

Com a realização do ditado de palavras, foi possível identificar erros ortográficos mais frequentes e, a partir daí, analisar dificuldades que ainda não tinham sido superadas pelos alunos.

#### **4.2.2.4. Quarta sessão**

Nesta sessão, começamos pela apresentação dos trava-línguas resultantes da pesquisa que os alunos tinham feito em casa.

De seguida, retomamos os grupos de trabalho da segunda sessão e solicitamos-lhes que criassem trava-línguas originais usando as listas de palavras que tinham resultado da “chuva de palavras”.

Para preparar a quarta sessão, tivemos de analisar as listas de palavras construídas pelos grupos. Os dados obtidos foram registados num quadro e a sua análise permitiu identificar os erros cometidos na escolha das palavras, que seriam usadas na escrita de trava-línguas.

#### **4.2.2.5. Quinta sessão**

A última sessão destinou-se à conclusão da escrita de trava-línguas pelos grupos e à sua apresentação, durante a qual foi feita uma apreciação crítica dos mesmos pelos alunos e pela professora estagiária, tendo em conta os seguintes parâmetros:

- Obedece às características do género;
- Existe repetição de sons;
- Explora o “caso de leitura” atribuído ao grupo.

O principal objetivo desta sessão era determinar até que ponto o trabalho realizado ao longo da intervenção didática teria sido bem-sucedido. Em suma, pretendíamos verificar se as atividades realizadas teriam ajudado os alunos a interiorizar as regras ortográficas trabalhadas através da abordagem, de forma lúdica, de alguns “casos de leitura”, o que deveria conduzir à diminuição de erros ortográficos frequentes.

Os alunos construíram os trava-línguas com bastante empenho, todos se esforçaram por ver representados os seus “casos de leitura”. No momento de apresentação dos trabalhos, os colegas mostraram-se bastante participativos, fazendo bastantes críticas num sentido construtivo.

Algumas críticas feitas pelos alunos diziam respeito ao uso do “caso de leitura” que tinha sido atribuído ao grupo: *“Usaram pouco o som.”*; *“Muita repetição das mesmas palavras.”*; *“Podiam ter consultado o dicionário para encontrar mais palavras com <s> e <ss>.”*; *“O trava-línguas está bem elaborado para o som [r] e [R], mas elas confundem o som e as letras.”*; *“Muitas palavras com <g> para representar o [g] e [ʒ].”*

Outras tinham a ver com a leitura do(s) trava-línguas produzido(s): *“Boa leitura dos trava-línguas, mas são muito curtos.”*; *“Teve muita dificuldade em ler as palavras.”*



## Capítulo 5 – Análise dos dados e interpretação dos resultados

### 5.1. Identificação de “casos de leitura” em trava-línguas explorados

Na primeira sessão, o objetivo principal era verificar as concepções iniciais dos alunos acerca do género textual em estudo e apresentá-lo.

No decurso do diálogo travado, surgiram vários comentários dos alunos focados em alguns aspetos deste género textual. É de referir que só 9 alunos (correspondendo a 47,4 %) fizeram comentários.

No Quadro 4, apresentamos os resultados da análise desses comentários:

Aspetos	Nº	%
Funções	2	22,2
Características	7	77,8
Total	9	100

Quadro 4 – Aspetos do trava-línguas referidos pelos alunos (1ª sessão)

Como se pode comprovar pela leitura do quadro, os comentários que reunimos são de várias naturezas:

- A maioria (77,8%) dizia respeito às características deste género textual; por exemplo, um aluno referiu *“Também pode ser em prosa.”* e outro que *“Parece um poema, porque está escrito em quadras.”*;

- Os restantes (22,2 %) diziam respeito à função do trava-línguas; por exemplo, uma aluna que frequentava sessões de terapia da fala referiu que *“Destrava línguas é para conseguir falar.”*

No Quadro 5 apresentamos os resultados da análise das respostas dadas pelos alunos durante a realização da atividade de identificação da correspondência grafema-fonema ilustrada pelo primeiro trava-línguas explorado (*O rato e o rei*): uso de <r> para representar [R] e [r].

Natureza das respostas	Nº	%
Certas	14	82,4
Erradas	3	17,6
Total	17	100

Quadro 5 – Desempenho dos alunos na identificação do uso de <r> para representar [R] e [r] (1ª sessão)

O facto de haver muito mais respostas certas do que erradas permite-nos verificar que, dos alunos que responderam (10, correspondendo a 52,6%), a maioria não teve dificuldade em identificar o “caso de leitura” em questão: sabiam que o grafema <r> pode representar os fonemas [R] e [r].

No Quadro 6 apresentamos os resultados da análise das justificações apresentadas pelos alunos.

Natureza das justificações	Nº	%
Não justifica a resposta dada	4	28,6
Tem conhecimento da regra aplicada	5	35,7
Identificou corretamente as correspondências grafema-fonema, mas não domina a regra que as determina	3	21,4
Domina a regra e consegue dar um exemplo que a identifique corretamente	2	14,3
Total	14	100

**Quadro 6 – Desempenho dos alunos na justificação da identificação do uso de <r> para representar [R] e [r] (1ª sessão)**

Podemos verificar que 28,6 % dos alunos, apesar de terem respondido corretamente, não justificaram a resposta. Os restantes (71,4%, correspondendo a 14) justificaram as suas respostas, cuja análise revelou que nem todos dominavam as regras ortográficas subjacentes ao “caso de leitura” em questão.

Assim, alguns dos alunos que apresentaram justificações (21,4%) identificaram corretamente o “caso de leitura”, mas não dominavam as regras ortográficas a ele associadas. Isso verifica-se, por exemplo, na resposta do aluno O: *“Roberto tem som [r], mas se meter a palavra Henrique já se lê [R], porque está depois da consoante”*.

Outros (14,3%), para além de dominarem as regras, conseguiram dar exemplos da sua aplicação. O aluno H chegou facilmente à regra e conseguiu explicá-la aos colegas com um exemplo: *“(…) é mesmo só depois no N, porque a palavra “palavra” também está entre uma vogal e uma consoante e tem som [r].”*

Para consolidar as aprendizagens, pedimos aos alunos para construírem uma lista de palavras alusivas a este “caso de leitura”.

No Quadro 7, apresentamos as palavras indicadas pelos alunos:

Aluno	[r]	[R]
D	Porto	Rosa
H	Verão	Guitarra
O	Mourão	Barra
P	Pássaro	Rafael
Q	Açores	República
R	Porto Alegre	Arroz
S	Virgínia	Rita

**Quadro 7 – Exemplos dados pelos alunos relativos ao uso de <r> para representar [R] e [r] (1ª sessão)**

A leitura deste quadro revela-nos que os alunos que apresentaram exemplos (7, correspondendo a 36,8% do total de alunos) selecionaram corretamente as palavras e colocaram-nas nas colunas adequadas, pelo que verificamos que não houve dificuldade em distinguir as palavras que ilustravam as correspondências grafema-fonema trabalhadas nesta atividade.

Na segunda sessão, os alunos tiveram de identificar correspondências grafema-fonema relativas a diversos “casos de leitura” em vários trava-línguas.

Fizemos a análise do seu desempenho em função dos “casos de leitura” trabalhados a partir dos trava-línguas explorados nesta sessão.

No Quadro 8, apresentamos os resultados da análise feita:

Caso de leitura	Respostas certas		Respostas erradas		Totais	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<r> e <rr> - [R] e [r]	12	92,3	1	7,7	13	100
<s> e <ss> - [s]	10	83,3	2	16,7	12	100
<c> - [k] e [s]	7	100	0	0,0	7	100
<g> - [g] e [j]	3	100	0	0,0	3	100
Total	32	91,4	3	17,1	35	100

**Quadro 8 – Desempenho dos alunos na identificação de várias correspondências grafema-fonema ligadas a “casos de leitura” (2ª sessão)**

A leitura da tabela permite-nos verificar que os alunos tiveram algumas dificuldades em alguns “casos de leitura”:

- Uso de <s> e <ss> para representar [s] (2 respostas erradas correspondendo a 16,7%);
- Uso de <r> e <rr> para representar [R] e [r] (1 resposta errada, correspondendo a 7,7%).

Importa referir que o primeiro “caso de leitura” referido no quadro acima (uso de <r> para representar [R] e [r] e de <rr> para representar [R]) já tinha sido abordado anteriormente, através de outro trava-línguas.

No Quadro 9, apresentamos os resultados da análise dos erros cometidos pelos alunos no ditado de palavras realizado na terceira sessão.

Som	Representação gráfica	Palavras
[R]	<rr> em vez de <r>	<i>rrude por rude</i>
[R]	<r> em vez de <rr>	<i>goro por gorro</i> <i>torada por torrada</i> <i>jara por jarra</i>
[r]	<r> em vez de <r>	<i>girrafa por girafa</i>
[s]	<s> em vez de <c>	<i>sinema por cinema</i> <i>sedo por cedo</i>
[s]	<c> em vez de <s>	<i>ceguir por seguir</i> <i>mancinho por mansinho</i>
[s]	<s> em vez de <ss>	<i>asado por assado</i> <i>masa por massa</i> <i>geso por gesso</i> <i>paseio por passeio</i> <i>girasol por girassol</i> <i>vasoura por vassoura</i>
[s]	<ss> em vez de <s>	<i>mansinho por mansinho</i>
[s]	<ç> em vez de <ss>	<i>açado por assado</i> <i>maça por massa</i> <i>geço por gesso</i> <i>jeço por gesso</i> <i>vaçoura por vassoura</i>
[s]	<s> em vez de <ç>	<i>lensol por lençol</i> <i>casador por caçador</i>
[s]	<ss> em vez de <ç>	<i>cassador por caçador</i>
[z]	<z> em vez de <s>	<i>camiza por camisa</i> <i>cazota por casota</i>
[z]	<ss> em vez de <s>	<i>camissa por camisa</i>
[3]	<j> em vez de <g>	<i>jelo por gelo</i> <i>jeada por geada</i> <i>jesso por gesso</i> <i>jeço por gesso</i> <i>jirafa por girafa</i>

Quadro 9 – Erros dados pelos alunos no ditado de palavras (3ª sessão)

A sua leitura revela-nos que continuavam a dar muitos erros no uso dos “casos de leitura” trabalhados no âmbito do nosso projeto, apesar de não terem dificuldade em os identificar. Ou seja, os alunos não tinham dificuldade em identificar os sons presentes em



palavras já escritas, mas, se tivessem de ser eles a escrevê-las, usavam uma grafia errada, porque ainda tinham dificuldade em aplicar as regras ortográficas aprendidas (neste caso, através da exploração de trava-línguas relativos a vários “casos de leitura”).

No Quadro 10, apresentamos os resultados da análise feita tendo em conta o número e percentagem de erros por tipo identificado:

Som	Representação gráfica	Nº	%
[R]	<rr> em vez de <r>	2	4,5
[R]	<r> em vez de <rr>	3	6,8
[r]	<r> em vez de <r>	1	2,3
[s]	<s> em vez de <c>	3	6,8
[s]	<c> em vez de <s>	4	9,1
[s]	<s> em vez de <ss>	10	22,8
[s]	<ss> em vez de <s>	3	6,8
[s]	<ç> em vez de <ss>	7	15,9
[s]	<s> em vez de <ç>	2	4,5
[s]	<ss> em vez de <ç>	1	2,3
[z]	<z> em vez de <s>	2	4,5
[z]	<ss> em vez de <s>	1	2,3
[ʒ]	<j> em vez de <g>	5	11,4
Total		44	100

Quadro 10 – Desempenho dos alunos no ditado de palavras (3ª sessão)

Podemos verificar que os erros mais frequentes dizem respeito aos seguintes “casos de leitura”:

- Uso de <s> em vez de <ss> para representar [s] (por exemplo, *\*masa* por *massa*);
- Uso de <ç> em vez de <ss> para representar [s] (por exemplo, *\*açado* por *assado*);
- Uso de <j> em vez de <g> para representar [ʒ] (por exemplo, *\*jeada* por *geada*);
- Uso de <c> em vez de <s> para representar [s] (por exemplo, *\*ceguir* por *seguir*).

Esta análise, em comparação com outras feitas anteriormente, permitiu-nos verificar que a facilidade que os alunos tinham na identificação das correspondências grafema-fonema estudadas a partir dos trava-línguas que exploramos através da leitura não se manifestava quando tinham de usar as regras ortográficas aprendidas para escrever palavras em que esses “casos de leitura” figuravam. Significa isto, que conseguiram identificá-los em exemplos que lhes foram apresentados e até foram capazes de explicar as regras ortográficas a eles associadas a partir desses exemplos, mas, se tivessem que escrever eles as palavras não conseguiam recorrer às regras estudadas, para as grafar

corretamente, revelando dificuldade em as memorizar.

## 5.2. Abordagem de “casos de leitura” na escrita de trava-línguas

No Quadro 11, apresentamos os resultados da categorização das listas de palavras que resultaram da “chuva de palavras” realizada na terceira sessão, tendo em conta os “casos de leitura” que representavam:

Som	Representação gráfica	Palavras
[R]	<r>	rádio, rabo, raça, radiografia, raia, rainha, raio, radiante, rãguebi, rapariga, rasgar, raptar, raposa, ranho, rapaz, garrafa, ramo, ratoeira, realização, realmente, rebanho, rebelde, regando, rato, rabanada, Rosa, Henrique, correio, recém-nascido, reciclar, rumor, risada, raro, rei, relógio, rampa, rapaziada
[r]	<r>	Francisca, Laura, Marina, Carolina, Igor, gira, girafa, poderoso, Virgínia, Sara, mar, janízaro, polir, caracóis, poltrona, curandeiro, português, para, gergelim, coruja, sorrir, marioneta, maratona, bandeira, escolar, termos, gerente, perdão, abril, janeiro, professora, rara, ratoeira, Mariana, Íris, cara, abril, março, janeiro
[s]	<s>	sacola, sarampo, sala, sala, santo, saco, sabão, sadio, saltar, salame, salão, salário, sábio, salvação, salvador, sandes, sol, sobreviver, fasciculada
[s]	<ss>	massa, massudo, massivo, grosso, nossa, assassino
[s]	<c>	cegueira, cinco, cinquenta, cinto, cinema, cera, cenoura, abecedário, cebola, cebolinho, circo, ciclo, celeiro, cesto, celeste, celta, cena, cepa, fasciculada,
[s]	<ç>	louça, maquinação, loção, localização, linguíça, salvação, caça, ação,
[k]	<c>	casota, camisola, casamento, cabra, cama, caixa, corretor, curioso, curvo, curtir, caluda, cabelo, castelo, caça, fasciculada
[g]	<g>	lago, gaita, gaguejar, galão, gafanhoto, galinha, graça, garganta, Gafanha, gabar, Grécia, Augusta, agosto, galho, Gustavo, gancho, gado, grande
[3]	<g>	gelatina, gelado, genro, génio, geleira, germinar, genial, geologia, ecológico, gestação, gerente, geringonça, gerir, gentileza, ginástica, ginásio, gincana, Virgínia, relógio, giratória

**Quadro 11 – Categorização das palavras reunidas pelos grupos (3ª sessão)**

Verificamos que a turma conseguiu reunir uma grande quantidade de palavras e nenhum dos grupos teve dúvidas na escolha de palavras associadas ao “caso de leitura”

que lhe tinha sido atribuído.

Contudo, identificamos algumas falhas. Assim, no que diz respeito à representação de [s] através de <s>, podemos referir o aparecimento da palavra *fasciculada*. Este exemplo revela a existência de alguma confusão a nível de correspondência grafema-fonema, nomeadamente entre o som [s] e o som [ʃ], que, nesta palavra, é representado por <s>. Significa isto que os alunos que escolheram esta palavra para representar o “caso de leitura” em questão se deixaram guiar pela versão escrita da palavra e não pela sua realização oral (pronúncia).

Importa ainda referir que alguns grupos aproveitaram a atividade para alargar o seu vocabulário, tendo em conta que podiam recorrer ao dicionário para descobrir novas palavras.

No Quadro 12, apresentamos os resultados da avaliação dos trava-línguas escritos pelos grupos nas duas últimas sessões:

Parâmetros a ter em conta na construção do trava-línguas	Grupos				
	1 (H e L)	2 (B, Q e S)	3 (N e P)	4 (E e J)	5 (F e M)
Obedece às características do género	X	X		X	X
Existe repetição de sons	X	X	X	X	X
Existe repetição de som, mas nem sempre é adequado ao som atribuído ao grupo		X	X		
Explora o som atribuído ao grupo	X			X	X
O grupo preocupou-se em variar as palavras utilizadas	X				X

**Quadro 12 – Desempenho dos alunos na escrita de trava-línguas (4ª e 5ª sessões)**

Verificamos que quase todos os grupos respeitaram as características do género.

Constatamos também que todos os grupos se preocuparam com a existência de repetição de sons e exploraram os sons que lhes tinham sido atribuídos, embora nem sempre com sucesso (Grupos 2 e 3).

Os grupos apresentaram algumas dificuldades, sobretudo no uso de palavras adequadas ao “caso de leitura” que lhes tinha sido atribuído. Por vezes, começavam com

uma palavra que tinha esse som, mas depois davam mais importância ao “enredo” do trava-línguas e esqueciam-se dessa exigência.

Vejamos o seguinte exemplo:

*“Sabão...sabão,  
Cuidado que estás num salão,  
Cheio de multidão, pronta para a diversão,  
E a multidão está pronta para o milhão.”*

Neste trava-línguas, o objetivo era trabalhar [s], que pode ser representado por <s>, <ss>, <c> e <ç>. Contudo, os alunos que o escreveram focaram-se sobretudo nas rimas repetindo <ão>, que corresponde ao som [w̃], no fim de todos os versos.

De um modo geral, os grupos preocuparam-se em trabalhar o “caso de leitura” que lhes tinha sido atribuído, recorrendo a palavras diferentes das que apareciam nos textos explorados nas aulas. Contudo, o grupo que escreveu o trava-línguas que apresentamos abaixo não respeitou esta regra.

Vejamos o seguinte exemplo:

*“Rato, rato  
Saco, pato  
Papo, saco  
Rato, saco.”*

Neste trava-línguas, o objetivo era trabalhar o som [s] representado por <s>, <ss>, <c> e <ç>. Tal como foi referido anteriormente, o grupo foi explorando os sons, mas utilizou sempre as mesmas palavras.



## Capítulo 6 – Conclusões e sugestões

### 6.1. Conclusões

#### 6.1.1. Relativas à identificação de “casos de leitura” em trava-línguas

No que concerne à identificação de “casos de leitura” em trava-línguas explorados, começamos por verificar qual o desempenho dos alunos na identificação dos “casos de leitura”, assim como na descoberta das regras ortográficas que os regem. Posteriormente, realizamos algumas atividades de escrita, em que teriam de recorrer às regras de ortografia abordadas ao longo das sessões anteriores.

Verificamos que não tiveram dificuldade na identificação dos “casos de leitura” presentes nos trava-línguas explorados, assim como na identificação das regras que os regem. Contudo, o mesmo não se verificou nas atividades que lhes permitiam pôr em prática as regras apreendidas.

Daí concluímos que estes alunos conseguiam identificar as regras utilizadas a partir de um exemplo, mas não eram capazes de as utilizar em atividades de escrita, focadas no desenvolvimento da competência ortográfica, como o ditado de palavras. Vejamos o seguinte exemplo: o aluno H referiu que *“Temos de colocar um <u> depois do <g> e antes do <i> porque ele fica tímido e lê-se [j].”* e referiu ainda que com o som [j] também tínhamos *«O <g> de gergelim.»*. Assim, mostrou que compreendia a regra. No entanto, na atividade de ditado de palavras, escreveu a palavra “gesso” da seguinte forma: “jeço”. Deste modo, foi possível verificar que os alunos compreendiam a regra e conseguiam explicá-la, mas nem sempre a conseguiam utilizar de forma autónoma.

Neste sentido, refletimos ainda acerca da necessidade de realizar mais atividades, em que seja necessário os alunos aplicarem as regras de ortografia, como forma de irem consolidando conhecimentos.

### 6.1.2. Relativas à abordagem de “casos de leitura” na escrita de trava-línguas

Começamos por propor aos grupos que reunissem uma lista de palavras para os “casos de leitura” que tinham sido atribuídos por sorteio, antes de passarem à construção de trava-línguas.

Com esta atividade verificamos que os alunos reuniram uma vasta lista de palavras, bastante diversificadas, que também lhes permitiu alargar o vocabulário, já que, em vários casos, recolheram palavras que desconheciam.

Na construção de trava-línguas, verificou-se uma grande preocupação com a estrutura do género textual e com a existência de repetição de sons. Podemos assim referir que os alunos compreenderam as características deste género textual e conseguiram aplicá-las com sucesso.

Contudo, constatamos a existência de dificuldades relativas às correspondências grafema-fonema em Português europeu estudadas através dos trava-línguas explorados nas sessões da nossa intervenção didática e relacionadas com vários fatores.

Um deles foi a preocupação com o “enredo” associado ao trava-línguas inventado, o que os levou a esquecer o principal objetivo da atividade (escrever um trava-línguas que explorasse um determinado “caso de leitura”, ou seja, configuração de correspondências grafema-fonema no Português europeu).

Vejamos o seguinte exemplo:

*“Pássaro passarola  
Voa da casa encantada e  
Para a gaiola que não quer  
Passaralas.”*

Outro foi a confusão entre grafema e fonema. Nestes casos, o grupo usou no seu trava-línguas palavras em que figurava um determinado grafema, mas que não representava todos os aspetos do “caso de leitura” que lhes tinha sido atribuído.

Vejamos o seguinte exemplo, cujo objetivo era trabalhar o som [s], que pode ser representado por <s>, <ss>, <c> e <ç>:

*“Sabão... sabão,  
Cuidado que estás num salão,  
Cheio de multidão, pronta para a diversão,  
E a multidão está pronta para o milhão.”*

Houve ainda situações em que os alunos não exploraram o “caso de leitura” que lhes tinha sido atribuído.

Vejamos o seguinte exemplo, cujo objetivo era trabalhar o som [s], que pode ser representado por <s>, <ss>, <c> e <ç>:

*“Rato, rato  
Saco, pato  
Papo, saco  
Rato, saco”*

Por fim, houve situações em que os alunos se limitaram a usar as palavras que constavam do trava-línguas explorado na aula, para trabalhar o “caso de leitura” que lhes tinha sido atribuído.

Vejamos o seguinte exemplo:

*“Rara, ratoeira, raro, ratoreiro,  
Rato, ratãozinho, meu ratinho,  
Foge ratinho que caminho!”*



## 6.2. Reflexão final

### 6.2.1. Relativa ao percurso realizado

Ao longo de todo o processo de prática pedagógica supervisionada, tivemos a oportunidade de realizar uma intervenção bastante ativa, que foi sendo construída de forma gradual. Todo este processo, de grande importância para o exercício da atividade docente, foi realizado sob a orientação da educadora cooperante, da professora cooperante e da supervisora institucional, desde o momento de observação dos contextos educativos até ao momento em que iniciamos a prática e o processo de investigação.

Esta experiência permitiu-nos lembrar e pôr em prática saberes que fomos adquirindo ao longo da nossa formação inicial, assim como fazer aprendizagens de índole mais prática.

Verificamos que o contexto em que as crianças aprendem pode dar um grande contributo para o desenvolvimento da identidade e autoestima e da curiosidade e ainda para a construção de conhecimentos e o desenvolvimento social.

O facto de termos tido a oportunidade de desenvolver a nossa prática em realidades tão distintas (um grupo de crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar e uma turma muito heterogénea de 3º e 4º ano, incluindo alunos com NEE) permitiu-nos verificar diferenças relativamente aos contextos de aprendizagem. Note-se que o trabalho realizado passou pelo contacto com várias idades e pela passagem da Educação Pré-Escolar (caracterizada por aprendizagens iniciais, mais ligadas ao “aprender brincando”) para um contexto ligado aos anos terminais do 1º Ciclo do Ensino Básico, logo a uma fase de transição para um novo ciclo.

Pensamos que tivemos um tempo bastante limitado para a implementação da intervenção didática, uma vez que a planificação de momentos de prática pedagógica necessita da existência de momentos críticos e reflexivos, relativamente ao trabalho desenvolvido.

Contudo, procuramos planificar todo o trabalho de forma cuidadosa, através das experiências que nos pareceram não ter corrido tão bem, encarar sempre os erros como meio de aprendizagem e procurar formas de os superar.

### 6.3. Sugestões

Com a realização do presente estudo, foi possível refletir acerca de todo o trabalho levado a cabo e, deste modo, iremos apresentar algumas sugestões pedagógico-didáticas para a abordagem de “casos de leitura”.

#### 6.3.1. Relativas à identificação de “casos de leitura” em trava-línguas

Com a realização do presente estudo, pretendíamos dar a conhecer trava-línguas, sua origem e características e ainda desenvolver a consciência fonológica e a competência ortográfica em alunos a frequentar o 3º e 4º ano.

A escolha de trava-línguas para a abordagem de “casos de leitura” em atividades de compreensão e produção deve-se à sucessão de sons que os constituem, o que nos permitiu abordá-los de forma lúdica.

Pensamos que a consciência fonológica também deve ser desenvolvida nos anos terminais do 1º Ciclo do Ensino Básico. Tal como referem Freitas, Alves e Costa (2007, p. 8), *“O desenvolvimento de competências no domínio da oralidade deve, assim, ser promovido em contexto escolar, como medida preventiva do insucesso no desempenho de tarefas de leitura e de escrita.”*

Na nossa opinião, a identificação de “casos de leitura” em trava-línguas é uma forma de cativar os alunos, levando-os a desenvolver a consciência fonológica através de um género textual que é bastante atraente para os mais novos.

Consideramos importante o recurso a atividades diversificadas de identificação de vários “casos de leitura”, assim como o recurso a diversos géneros textuais.

Existem outras formas de abordar estes e outros “casos de leitura” de forma lúdica: através de trava-línguas, da poesia, das cantigas de roda, de parlengas; através de atividades como o ditado de pseudopalavras e a escrita de textos, envolvendo a correção de erros ortográficos com recurso ao dicionário.

#### 6.3.2. Relativas à abordagem de “casos de leitura” na escrita de trava-línguas

Tal como referimos anteriormente, o objetivo central do nosso estudo era o desenvolvimento da consciência fonológica visando um melhor domínio da ortografia

através da abordagem de “casos de leitura” com base na exploração de trava-línguas em atividades de leitura e escrita.

Deste modo, constatamos que a combinação de atividades de leitura e de escrita centradas na abordagem de “casos de leitura” com recurso a trava-línguas permitiu aos alunos pôr em prática as regras ortográficas abordadas. Ou seja, através da leitura de trava-línguas em que estavam presentes determinados “casos de leitura”, foram lembradas algumas regras ortográficas em que os alunos apresentavam dificuldades. Posteriormente, os mesmos aplicaram os conhecimentos adquiridos em atividades de produção escrita (de trava-línguas).

Os resultados da análise dos dados recolhidos revelaram que os alunos tinham conseguido identificar os “casos de leitura” presentes nos trava-línguas explorados nas sessões da nossa intervenção didática. No entanto, ao escreverem os seus trava-línguas, apresentaram algumas dificuldades na aplicação das regras ortográficas relacionadas com os “casos de leitura” estudados. Fatores como a passagem de uma atividade de compreensão na leitura a uma atividade de produção escrita, maior liberdade na realização da tarefa e falhas de concentração podem justificar estes resultados.

Por conseguinte, sugerimos a realização de mais atividades, que permitam aos alunos aplicar os seus conhecimentos, identificar as suas falhas, refletir sobre elas e formas de as ultrapassar e, assim, consolidar conhecimentos e desenvolver competências.

#### **6.4. Limitações do estudo**

Ao chegar ao fim deste estudo, pensamos ter atingido os objetivos que definimos para a nossa intervenção didática e encontrado algumas respostas para a nossa questão de investigação.

No entanto, consideramos que o tempo de que pudemos dispor – neste caso, as cinco sessões de intervenção didática – terá constituído uma limitação para o presente estudo. Ainda assim, consideramos que essas sessões foram aproveitadas da melhor forma possível, sendo ocupadas com a realização de atividades interessantes, para nós e para o grupo com que trabalhamos, que conduziram a momentos de aprendizagem bastante enriquecedores.

Contudo, gostaríamos de ter tido a oportunidade de realizar mais sessões, em que poderíamos ter levado a cabo mais atividades para aprofundar os “casos de leitura” trabalhados e ainda explorar outros. De facto, ao longo da nossa intervenção didática, apercebemo-nos de que teria sido importante trabalhar outros “casos de leitura”, dadas as dificuldades de leitura e escrita que fomos observando nos alunos, com o acompanhamento de trabalhos realizados em sala de aula.

### **6.5. Sugestões para outros estudos**

Com a realização deste projeto, verificamos que a temática escolhida era muito interessante, podendo mesmo servir como ponto de partida para outros projetos.

Consideramos, que as atividades realizadas ao longo do nosso projeto foram bem conseguidas e estavam adequadas aos objetivos formulados.

No entanto, parece-nos que se poderia atingir objetivos semelhantes aos nossos recorrendo a outro tipo de atividades, nomeadamente: correção de textos com erros ortográficos, acompanhados da discussão e confronto das correções efetuadas, e realização de jogos em que seja necessário “inventar palavras” (criar pseudopalavras, que não têm significado, mas que irão levar os alunos a aplicar as regras ortográficas aprendidas).

De igual modo, parece-nos que seria possível recorrer a outros tipos/géneros textuais com propósitos similares, tais como a poesia, parlengas e cantigas de roda.

Por outro lado, pensamos que seria interessante a realização de um projeto sobre esta temática com alunos a frequentar o 1º e/ou 2º ano de escolaridade, período em que o desenvolvimento da consciência fonológica é muito trabalhado e de importância capital para um melhor desempenho em comunicação oral e escrita.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amorim, C., & Sousa, C. (2013). *Gramática da língua portuguesa*. Porto: Areal Editores.
- Castro, S. L., & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ceia, C. (s.d.). *E-Dicionário de termos literários*. Disponível em: <http://edtl.fcsh.unl.pt/business-directory/6260/folclore/>
- Costa, M. J. (1992). *Um continente poético esquecido: As rimas infantis*. Porto: Porto Editora.
- Coimbra, P., & Teberosky, A. (1992). *Discursos: estudos de língua e cultura portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/4047>
- Cruz, D. S. (2016). *Rimas e desenvolvimento da consciência fonológica no 1º Ciclo*. Relatório de estágio. Universidade de Aveiro, Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/17209>
- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2007). *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Duarte, C. M. O. (2013). *Interação leitura-escrita e ortografia no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Universidade de Aveiro, Aveiro. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/13227>
- Fornari, M. K. (2007). *Travessias Pesquisas em Educação, Cultura, Linguagem e Arte. Travessias* (Vol. 3). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3463>
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua. Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Kato, M. (1986). *No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática Editora.
- Leal, S. M. (2009). *Um-dó-li-tá : a linguagem das brincadeiras e as brincadeiras com a linguagem. (Re)Aprender a brincar. Da especificidade à diversidade*. Ponta Delgada:

Universidade dos Açores. Retrieved from  
<https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/602>

- Leffa, V. J. (2004). Amo a ama mas a ama ama o amo: brincatividades com trava- línguas. *Investigações: Linguística e Teoria Literária*, V. 17, n.º 2, p. 243-253. Disponível em: <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/montecristo/biblio/2008/leitura/travalingua2.html>
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2012). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Martins, M., & Niza, I. (1998). O ensino da leitura e da escrita: fundamentos psicopedagógicos. In *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita* (pp. 191-253). Lisboa: Universidade Aberta.
- Mendes, V. C. (2015). *Brincando com as palavras: Rimas e cantigas tradicionais infantis em contexto de Jardim de Infância*. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/11010>
- Morais, A. & Teberosky, A. (1994). Erros e transgressões infantis na ortografia do Português. *Discursos*, n.º 8, 15-51.
- Paiva, A. C. da S. (2009). *A consciência fonológica e as conceptualizações precoces sobre a escrita na aprendizagem da ortografia*. Relatório de estágio. Universidade de Aveiro, Aveiro. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1449/1/2009001383.pdf>
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Rios, C. (2013). *Programa de promoção e desenvolvimento da consciência fonológica*. Viseu: Psico & Soma.
- Rosa, P. de F. O. (2011). *Ortografia e desenvolvimento da escrita: Um estudo sobre concepções e estratégias*. Dissertação de mestrado. Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal. Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/6131>
- Schmeling, A., & Teixeira, L. (2010). *Explorando possibilidades vocais: da fala ao canto*. V. 2, n.º 2, Música na Educação Básica.
- Sá, C. (2015). Ensino da ortografia e pontuação e sua avaliação. *Saber & Educar: Perspetivas Didáticas e Metodológicas no Ensino Básico*. n.º 20, p.118-126.

Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.



## **ANEXOS**

## Anexo 1 – Planificações das sessões da intervenção didática

2.ª FEIRA – 16 DE ABRIL DE 2018 (PROJETO – SESSÃO 1)				
METAS CURRICULARES	CONTEÚDOS ABORDADOS	ESTRATÉGIAS / ATIVIDADES DESCRIÇÃO DA SESSÃO	TEMPO	RECURSOS
<p><b><u>PORTUGUÊS (3º ANO)</u></b></p> <p><b>ORALIDADE</b></p> <p><b>1. Escutar para aprender e construir conhecimentos.</b> 1. Descobrir pelo contexto o significado de palavras desconhecidas.</p> <p><b>2. Produzir um discurso oral com correção.</b> 1. Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.</p> <p><b>12. Desenvolver o conhecimento da ortografia.</b> 1. Indicar, para as relações fonema-grafema e grafema-fonema mais frequentes, as diferentes possibilidades de escrever os fonemas que, segundo o código ortográfico do português, podem corresponder a mais do que um grafema, e para cada grafema indicar, quando é o caso, as diferentes possibilidades de “leitura” (em ambos os casos exemplificando com palavras).</p>	<p><b><u>PORTUGUÊS (3º ANO)</u></b></p> <p><b>ORALIDADE</b></p> <p><b>Compreensão e expressão</b> Tom de voz, articulação, ritmo Vocabulário: alargamento, adequação, variedade</p>	<p><b>Exploração do trava-línguas “O Rato e o rei” (de Luísa Costa Gomes)</b> <u>Pré- leitura</u> - Diálogo com os alunos a partir das suas conceções inicia acerca dos trava-línguas: Definição de trava-línguas Características Outros trava-línguas que os alunos possam conhecer <u>Leitura (realizada pelos alunos)</u> - Leitura silenciosa - Leitura em voz alta <u>Pós-leitura</u> - Diálogo com os alunos acerca das dificuldades sentidas na leitura do trava-línguas - Identificação da correspondência grafema-fonema (&lt;r&gt; com som [R] em rato e [r] em Roberto, &lt;rr&gt; com som [R] em garrafa)</p>	9h-10:30h	Gomes, Luísa C. (texto) & Noresbitt, Jorge (ilustrações) (2006). <i>Trava-línguas</i> . Lisboa: Dom Quixote

<p><b>LEITURA E ESCRITA</b></p> <p><b>4. Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.</b></p> <p><b>5. Ler em voz alta palavras e textos</b></p> <p>1. Ler todas as palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas regulares e, salvo raras exceções, todas as palavras irregulares encontradas nos textos utilizados na escola.</p> <p>4. Ler um texto com articulação e entoação corretas.</p> <p><b>11. Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos.</b></p> <p>1. Estabelecer uma lista de fontes pertinentes de informação relativas a um tema, através de pesquisas na biblioteca e pela internet.</p> <p><b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b></p> <p><b>21. Ler e ouvir ler textos literários.</b></p> <p>1. Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular</p> <p>2. Praticar a leitura silenciosa</p> <p>3. Ler em voz alta, após preparação da leitura.</p> <p><b>22. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</b></p> <p>1. Reconhecer regularidades versificatórias (rima, sonoridades, cadência)</p> <p><b>23. Ler para apreciar textos literários.</b></p> <p>1. Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.</p> <p><b>24. Ler em termos pessoais.</b></p> <p>1. Ler, por iniciativa própria ou sob orientação do professor, textos diversos, nomeadamente os disponibilizados na Biblioteca Escolar.</p> <p><b>25. Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.</b></p> <p>1. Memorizar e dizer poemas, com clareza e entoação adequadas.</p>	<p><b>LEITURA E ESCRITA</b></p> <p><b>Consciência fonémica (consolidação)</b></p> <p><b>Fluência de leitura: velocidade, precisão e prosódia</b></p> <p>Palavras regulares e irregulares; textos (progressão)</p> <p><b>Pesquisa e registo da informação</b></p> <p><b>Ortografia e pontuação</b></p> <p>Grafemas, palavras, texto (alargamento)</p> <p><b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b></p> <p><b>Leitura e audição</b></p> <p>Obra de literatura para a infância, textos da tradição popular; outros textos literários selecionados pelo aluno, sob orientação.</p> <p><b>Formas de leitura:</b> silenciosa; em voz alta</p> <p><b>Compreensão de texto</b></p> <p>Regularidades versificatórias: rima, sonoridades, cadência</p> <p><b>Produção expressiva (oral e escrita)</b></p> <p>Declamação de poema</p>	<p><u>Sugestão de trabalho de casa:</u></p> <p>Pesquisa de trava-línguas para a constituição de um livro da turma (em livros ou na internet, junto de familiares ou amigos)</p>	
---	--	---	--

<p style="text-align: center;"><b><u>PORTUGUÊS (4º ano)</u></b></p> <p style="text-align: center;"><b>ORALIDADE</b></p> <p><b>2. Utilizar técnicas para registrar e reter a informação.</b></p> <p><b>3. Produzir um discurso oral com correção.</b></p> <p>2. Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e preciso, e estruturas frásicas cada vez mais complexas.</p> <p style="text-align: center;"><b>LEITURA E ESCRITA</b></p> <p><b>6. Ler em voz alta palavras e textos.</b></p> <p>1. Descodificar palavras com fluência crescente (não só palavras dissilábicas de 4 a 6 letras como trissilábicas de 7 ou mais letras): decodificação altamente eficiente e identificação automática da palavra</p> <p>3. Ler um texto com articulação e entoação corretas</p> <p><b>12. Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos.</b></p> <p>1. Procurar informação em suportes de escrita variados, segundo princípios e objetivos de pesquisa previamente definidos.</p> <p style="text-align: center;"><b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b></p> <p><b>23. Ler e ouvir ler textos literários.</b></p> <p>1. Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.</p> <p>2. Fazer a leitura expressiva de pequenos textos, após preparação da mesma.</p> <p><b>25. Ler para apreciar textos literários.</b></p> <p>1. Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.</p> <p><b>26. Ler em termos pessoais.</b></p>	<p style="text-align: center;"><b><u>PORTUGUÊS (4º ano)</u></b></p> <p style="text-align: center;"><b>ORALIDADE</b></p> <p><b>Compreensão e expressão</b></p> <p>Vocabulário: variedade e precisão</p> <p><b>Pesquisa e registo da informação</b></p> <p style="text-align: center;"><b>LEITURA E ESCRITA</b></p> <p><b>Fluência de leitura: velocidade, precisão e prosódia</b></p> <p>Palavras e textos (progressão)</p> <p><b>Pesquisa e registo de informação</b></p> <p style="text-align: center;"><b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b></p> <p><b>Leitura e audição</b></p> <p>Obras de literatura para a infância, textos da tradição popular; outros textos literários selecionados pelo aluno, sob orientação</p> <p>Leitura expressiva: individual; em grupo</p>			
--	---	--	--	--

1. Ler, por iniciativa própria ou sob orientação do professor, textos diversos, nomeadamente os disponibilizados na Biblioteca Escolar.				
<p align="center"><b><u>PORTUGUÊS (3º ANO)</u></b></p> <p align="center"><b>ORALIDADE</b></p> <p><b>1. Escutar para aprender e construir conhecimentos.</b> 1. Descobrir pelo contexto o significado de palavras desconhecidas. <b>2. Produzir um discurso oral com correção.</b> 1. Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado. <b>12. Desenvolver o conhecimento da ortografia.</b> 1. Indicar, para as relações fonema – grafema e grafema – fonema mais frequentes, as diferentes possibilidades de escrever os fonemas que, segundo o código ortográfico do português, podem corresponder a mais do que um grafema, e para cada grafema indicar, quando é o caso, as diferentes possibilidades de “leitura” (em ambos os casos exemplificando com palavras).</p> <p align="center"><b>LEITURA E ESCRITA</b></p> <p><b>4. Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.</b> <b>5. Ler em voz alta palavras e textos.</b> 1. Ler todas as palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas regulares e, salvo raras exceções, todas as palavras irregulares encontradas nos textos utilizados na escola. 4. Ler um texto com articulação e entoação corretas.</p>	<p align="center"><b><u>PORTUGUÊS (3º ANO)</u></b></p> <p align="center"><b>ORALIDADE</b></p> <p><b>Compreensão e expressão</b> Tom de voz, articulação, ritmo Vocabulário: alargamento, adequação, variedade</p> <p align="center"><b>LEITURA E ESCRITA</b></p> <p><b>Consciência fonémica (consolidação)</b> <b>Fluência de leitura: velocidade, precisão e prosódia</b> Palavras regulares e irregulares; textos (progressão) <b>Pesquisa e registo da informação</b></p>	<p><b>Diálogo sobre a natureza e origem dos trava-línguas</b> - Comparação com as conceções iniciais dos alunos - Registo, no caderno diário, das características do trava-línguas abordadas ao longo do diálogo</p>	11h-12:30h	

<p><b>11. Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos.</b> 1. Estabelecer uma lista de fontes pertinentes de informação relativas a um tema, através de pesquisas na biblioteca e pela internet.</p> <p style="text-align: center;"><b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b></p> <p><b>21. Ler e ouvir ler textos literários.</b> 1. Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular. 2. Praticar a leitura silenciosa 3. Ler em voz alta, após preparação da leitura.</p> <p><b>22. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</b> 1. Reconhecer regularidades versificatórias (rima, sonoridades, cadência)</p> <p><b>23. Ler para apreciar textos literários.</b> 1. Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.</p> <p><b>24. Ler em termos pessoais.</b> 1. Ler, por iniciativa própria ou sob orientação do professor, textos diversos, nomeadamente os disponibilizados na Biblioteca Escolar.</p> <p><b>25. Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.</b> 1. Memorizar e dizer poemas, com clareza e entoação adequadas.</p> <p style="text-align: center;"><b><u>PORTUGUÊS (4º ano)</u></b></p> <p style="text-align: center;"><b>ORALIDADE</b></p> <p><b>2. Utilizar técnicas para registar e reter a informação.</b></p> <p><b>3. Produzir um discurso oral com correção.</b> 2. Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e</p>	<p><b>Ortografia e pontuação</b> Grafemas, palavras, texto (alargamento)</p> <p style="text-align: center;"><b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Leitura e audição</b></p> <p>Obras de literatura para a infância, textos da tradição popular; outros textos literários selecionados pelo aluno, sob orientação</p> <p><b>Formas de leitura:</b> silenciosa; em voz alta</p> <p><b>Compreensão de texto</b> Regularidades versificatórias: rima, sonoridades, cadência</p> <p><b>Produção expressiva (oral e escrita)</b> Declamação de poema</p> <p style="text-align: center;"><b><u>PORTUGUÊS (4º ano)</u></b></p> <p style="text-align: center;"><b>ORALIDADE</b></p> <p><b>Compreensão e expressão</b> Vocabulário: variedade e precisão</p> <p><b>Pesquisa e registo da informação</b></p>			
---	---	--	--	--

<p>preciso, e estruturas frásicas cada vez mais complexas.</p> <p><b>LEITURA E ESCRITA</b></p> <p><b>6. Ler em voz alta palavras e textos.</b></p> <p>1. Descodificar palavras com fluência crescente (não só palavras dissilábicas de 4 a 6 letras como trissilábicas de 7 ou mais letras): decodificação altamente eficiente e identificação automática da palavra.</p> <p>3. Ler um texto com articulação e entoação corretas.</p> <p><b>12. Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos.</b></p> <p>1. Procurar informação em suportes de escrita variados, segundo princípios e objetivos de pesquisa previamente definidos.</p> <p><b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b></p> <p><b>23. Ler e ouvir ler textos literários.</b></p> <p>1. Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.</p> <p>2. Fazer a leitura expressiva de pequenos textos, após preparação da mesma.</p> <p><b>25. Ler para apreciar textos literários.</b></p> <p>1. Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.</p> <p><b>26. Ler em termos pessoais.</b></p> <p>1. Ler, por iniciativa própria ou sob orientação do professor, textos diversos, nomeadamente os disponibilizados na Biblioteca Escolar.</p>	<p><b>LEITURA E ESCRITA</b></p> <p><b>Fluência de leitura: velocidade, precisão e prosódia</b></p> <p>Palavras e textos (progressão)</p> <p><b>Pesquisa e registo de informação</b></p> <p><b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b></p> <p><b>Leitura e audição</b></p> <p>Obras de literatura para a infância, textos da tradição popular; outros textos literários selecionados pelo aluno, sob orientação</p> <p>Leitura expressiva: individual; em grupo</p>			
---	---	--	--	--

METAS CURRICULARES	CONTEÚDOS ABORDADOS	ESTRATÉGIAS / ATIVIDADES DESCRIÇÃO DA SESSÃO	TEMPO	RECURSOS
<p><b><u>PORTUGUÊS (3º ANO)</u></b></p> <p><b>ORALIDADE</b></p> <p><b>1. Escutar para aprender e construir conhecimentos.</b></p> <p>1. Descobrir pelo contexto o significado de palavras desconhecidas.</p> <p><b>2. Produzir um discurso oral com correção.</b></p> <p>1. Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.</p> <p><b>12. Desenvolver o conhecimento da ortografia.</b></p> <p>1. Indicar, para as relações fonema–grafema e grafema–fonema mais frequentes, as diferentes possibilidades de escrever os fonemas que, segundo o código ortográfico do português, podem corresponder a mais do que um grafema, e para cada grafema indicar, quando é o caso, as diferentes possibilidades de “leitura” (em ambos os casos exemplificando com palavras).</p> <p><b>LEITURA E ESCRITA</b></p> <p><b>4. Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.</b></p> <p><b>5. Ler em voz alta palavras e textos.</b></p> <p>1. Ler todas as palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas regulares e, salvo raras exceções, todas as palavras</p>	<p><b><u>PORTUGUÊS (3º ANO)</u></b></p> <p><b>ORALIDADE</b></p> <p><b>Compreensão e expressão</b></p> <p>Tom de voz, articulação, ritmo</p> <p>Vocabulário: alargamento, adequação, variedade</p> <p><b>LEITURA E ESCRITA</b></p> <p><b>Consciência fonémica (consolidação)</b></p> <p><b>Fluência de leitura: velocidade, precisão e prosódia</b></p> <p>Palavras regulares e irregulares; textos (progressão)</p>	<p><b>Exploração de vários trava-línguas</b></p> <p><u>Pré-leitura</u></p> <p>- Diálogo com os alunos acerca dos conhecimentos abordados na aula anterior</p> <p>Conceito de <i>trava-línguas</i></p> <p>Algumas correspondências grafema-fonema</p> <p><u>Leitura</u></p> <p>Leitura de trava-línguas relativos a vários “casos de leitura” (feita em voz alta pelos alunos)</p> <p><b>História da burra torta</b> (de Luísa Costa Gomes)</p> <p>&lt;r&gt; correspondendo a [R] em <i>rato</i> e [r] em <i>era</i></p> <p>&lt;rr&gt; com som [R] em <i>carro</i></p> <p><b>Papo de vento</b> (de Luísa Costa Gomes)</p> <p>&lt;s&gt; e &lt;ss&gt; correspondendo a [s] em <i>passado</i> e <i>semente</i></p> <p><b>Na toca duma coruja</b> (de Lourenço Neves)</p> <p>&lt;c&gt; correspondendo a [k] em <i>casa</i></p> <p>&lt;c&gt; e &lt;ç&gt; correspondendo a [s] em <i>cinema</i> e <i>maçã</i></p> <p><b>Um janízaro em jejum</b> (de Lourenço Neves)</p> <p>&lt;g&gt; correspondendo a [g] em <i>gato</i></p> <p>&lt;g&gt; correspondendo a [ʒ] em <i>gelo</i></p> <p><u>Pós-leitura</u></p> <p>- Diálogo com os alunos acerca das dificuldades sentidas na leitura dos trava-línguas</p>	9h- 10:30h	<p>Gomes, Luísa C. (texto) &amp; Norebitt, Jorge (ilustrações) (2006). <i>Trava-línguas</i>. Lisboa: Dom Quixote.</p> <p>Neves, Lourenço (texto) &amp; Carvalhais, Stuart (ilustrações) (2003). <i>O rato roeu a rolha da garrafa: lengalengas e trava-línguas</i>. Lisboa: Notícias Editorial.</p>



<p>irregulares encontradas nos textos utilizados na escola. 4. Ler um texto com articulação e entoação corretas.</p> <p><b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b>  <b>21. Ler e ouvir ler textos literários.</b>  1. Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.  3. Ler em voz alta, após preparação da leitura.  <b>22. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</b>  1. Reconhecer regularidades versificatórias (rima, sonoridades, cadência).  <b>23. Ler para apreciar textos literários.</b>  1. Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.  <b>25. Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.</b>  1. Memorizar e dizer poemas, com clareza e entoação adequadas.</p> <p><b><u>PORTUGUÊS (4º ano)</u></b></p> <p><b>ORALIDADE</b>  <b>2. Utilizar técnicas para registrar e reter a informação.</b>  <b>3. Produzir um discurso oral com correção.</b>  2. Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e preciso, e estruturas frásicas cada vez mais complexas.</p>	<p><b>Ortografia e pontuação</b>  Grafemas, palavras, texto (alargamento)</p> <p><b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b>  <b>Leitura e audição</b>  Obras de literatura para a infância, textos da tradição popular; outros textos literários selecionados pelo aluno, sob orientação.  <b>Formas de leitura:</b> silenciosa; em voz alta  <b>Compreensão de texto</b>  Regularidades versificatórias: rima, sonoridades, cadência  <b>Produção expressiva (oral e escrita)</b>  Declamação de poema</p> <p><b><u>PORTUGUÊS (4º ano)</u></b></p> <p><b>ORALIDADE</b>  <b>Compreensão e expressão</b>  Vocabulário: variedade e precisão</p>	<p>- Identificação das correspondências grafema-fonema nos vários trava-línguas.  Exploração de “casos de leitura”</p>		
---	---	--	--	--

<p><b>LEITURA E ESCRITA</b></p> <p><b>6. Ler em voz alta palavras e textos.</b></p> <p>1. Descodificar palavras com fluência crescente (não só palavras dissilábicas de 4 a 6 letras como trissilábicas de 7 ou mais letras): decodificação altamente eficiente e identificação automática da palavra.</p> <p>3. Ler um texto com articulação e entoação corretas.</p> <p><b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b></p> <p><b>23. Ler e ouvir ler textos literários.</b></p> <p>1. Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.</p> <p>2. Fazer a leitura expressiva de pequenos textos, após preparação da mesma.</p> <p><b>25. Ler para apreciar textos literários.</b></p> <p>1. Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.</p>	<p><b>LEITURA E ESCRITA</b></p> <p><b>Fluência de leitura: velocidade, precisão e prosódia</b></p> <p>Palavras e textos (progressão)</p> <p><b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b></p> <p><b>Leitura e audição</b></p> <p>Obras de literatura para a infância, textos da tradição popular; outros textos literários selecionados pelo aluno, sob orientação</p> <p>Leitura expressiva: individual; em grupo</p>			
<p><b><u>PORTUGUÊS (3º ANO)</u></b></p> <p><b>LEITURA E ESCRITA</b></p> <p><b>4. Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.</b></p> <p><b>5. Ler em voz alta palavras e textos.</b></p> <p>1. Ler todas as palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas regulares e, salvo raras exceções, todas as palavras irregulares encontradas nos textos utilizados na escola.</p>	<p><b><u>PORTUGUÊS (3º ANO)</u></b></p> <p><b>LEITURA E ESCRITA</b></p> <p><b>Consciência fonêmica (consolidação)</b></p> <p><b>Fluência de leitura: velocidade, precisão e prosódia</b></p> <p>Palavras regulares e irregulares; textos (progressão)</p>	<p><b>Realização de um trabalho de grupo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribuição de um som por cada grupo</li> <li>- Realização de uma “chuva de ideias” com palavras que contenham o som e as várias representações gráficas do mesmo (eventualmente, com recurso ao dicionário)</li> <li>- Apresentação oral das palavras reunidas por cada grupo</li> <li>- Sua apreciação crítica</li> </ul>	11h-12:30h	Cartões com diferentes sons

<p><b><u>PORTUGUÊS (4º ano)</u></b></p> <p><b>LEITURA E ESCRITA</b></p> <p><b>6. Ler em voz alta palavras e textos.</b></p> <p>1. Decodificar palavras com fluência crescente (não só palavras dissilábicas de 4 a 6 letras como trissilábicas de 7 ou mais letras): decodificação altamente eficiente e identificação automática da palavra.</p> <p><b>12. Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos.</b></p> <p>1. Procurar informação em suportes de escrita variados, segundo princípios e objetivos de pesquisa previamente definidos.</p>	<p><b><u>PORTUGUÊS (4º ano)</u></b></p> <p><b>LEITURA E ESCRITA</b></p> <p><b>Fluência de leitura: velocidade, precisão e prosódia</b></p> <p>Palavras e textos (progressão)</p> <p><b>Pesquisa e registo de informação</b></p>			
--	---	--	--	--

2ª FEIRA – 30 DE ABRIL DE 2018 (PROJETO – SESSÃO 3)				
METAS CURRICULARES	CONTEÚDOS ABORDADOS	ESTRATÉGIAS / ATIVIDADES DESCRIÇÃO DA SESSÃO	TEMPO	RECURSOS
<p><b>PORTUGUÊS (3º ANO)</b></p> <p><b>ORALIDADE</b></p> <p>1. <i>Escutar para aprender e construir conhecimentos.</i></p> <p>1. Descobrir pelo contexto o significado de palavras desconhecidas.</p> <p>2. <i>Produzir um discurso oral com correção.</i></p> <p>2. Mobilizar vocabulário cada vez mais variado.</p> <p><b>LEITURA E ESCRITA</b></p> <p>4. <i>Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.</i></p> <p>1. Reunir numa sílaba os primeiros fonemas de duas palavras, cometendo erros só ocasionalmente e apresentando um número significativo de respostas determinadas por uma codificação ortográfica.</p> <p>12. <i>Desenvolver o conhecimento da ortografia.</i></p> <p>1. Indicar, para as relações fonema-grafema e grafema-fonema mais frequentes, as diferentes possibilidades de escrever os fonemas que, segundo o código ortográfico do português, podem corresponder a mais do que um grafema, e para cada grafema indicar, quando é o caso, as diferentes</p>	<p><b>PORTUGUÊS (3º ANO)</b></p> <p><b>ORALIDADE</b></p> <p><i>Compreensão e expressão</i></p> <p>Vocabulário: alargamento, adequação, variedade</p> <p><b>LEITURA E ESCRITA</b></p> <p><i>Consciência fonémica (consolidação)</i></p> <p><i>Ortografia e pontuação</i></p> <p>Grafemas, palavras, texto (alargamento)</p> <p><i>Produção de texto</i></p> <p>Textualização: caligrafia, ortografia (...)</p>	<p><b>Realização de um trabalho de grupo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribuição de um “caso de leitura” por cada grupo</li> <li>- Realização de uma “chuva de ideias” com palavras que contenham o som e as várias representações gráficas do mesmo (eventualmente, com recurso ao dicionário)</li> <li>- Registo das palavras em cartolina</li> <li>- Apresentação oral das palavras reunidas por cada grupo</li> <li>- Sua apreciação crítica</li> </ul>	<p>9h- 10:30h</p>	<p>Cartões apresentando diferentes “casos de leitura”</p> <p>Cartolinas</p>

<p>possibilidades de “leitura” (em ambos os casos exemplificando com palavras)</p> <p>3. Escrever um texto, em situação de ditado (<i>neste caso será uma ditado de palavras</i>), quase sem cometer erros.</p> <p>15. <i>Redigir corretamente.</i></p> <p>1. Utilizar uma caligrafia legível.</p> <p>2. Respeitar as regras de ortografia.</p> <p><b>PORTUGUÊS (4º ANO)</b></p> <p><b>LEITURA E ESCRITA</b></p> <p>8. <i>Apropriar-se de novos vocábulos.</i></p> <p>1. Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo</p> <p>13. <i>Desenvolver o conhecimento da ortografia.</i></p> <p>1. Escrever um texto em situação de ditado sem cometer erros, com especial atenção a homófonas mais comuns</p> <p>16. <i>Redigir corretamente.</i></p> <p>1. Utilizar uma caligrafia legível.</p> <p>2. Respeitar as regras de ortografia (...)</p>	<p><b>PORTUGUÊS (4º ANO)</b></p> <p><b>LEITURA E ESCRITA</b></p> <p><i>Compreensão de texto</i></p> <p>Vocabulário: alargamento temático</p> <p><i>Ortografia e pontuação</i></p> <p>Texto</p> <p><i>Produção de texto</i></p> <p>Textualização: caligrafia; ortografia</p>			
<p><b>PORTUGUÊS (3º ANO)</b></p> <p><b>ORALIDADE</b></p> <p>1. <i>Escutar para aprender e construir conhecimentos.</i></p> <p>1. Descobrir pelo contexto o significado de palavras desconhecidas.</p> <p>2. <i>Produzir um discurso oral com correção.</i></p> <p>2. Mobilizar vocabulário cada vez mais variado.</p>	<p><b>PORTUGUÊS (3º ANO)</b></p> <p><b>ORALIDADE</b></p> <p><i>Compreensão e expressão</i></p> <p>Vocabulário: alargamento, adequação, variedade</p>	<p><b>Explorar “casos de leitura” (e escrita)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização de pares</li> <li>- Ditado – feito pela professora estagiária – de uma lista de palavras contemplando “casos de leitura” abordados ao longo das sessões que não figurem nos trava-línguas já explorados</li> <li>- Registo escrito das palavras pelos pares</li> <li>- Confronto das formas ortográficas escolhidas pelos pares para cada palavra</li> </ul>	<p>11h-12:30h</p>	<p>Palavras apresentando diferentes “casos de leitura”</p>

<p><b>LEITURA E ESCRITA</b></p> <p><i>12. Desenvolver o conhecimento da ortografia.</i></p> <p>1. Indicar, para as relações fonema-grafema e grafema-fonema mais frequentes, as diferentes possibilidades de escrever os fonemas que, segundo o código ortográfico do português, podem corresponder a mais do que um grafema, e para cada grafema indicar, quando é o caso, as diferentes possibilidades de “leitura” (em ambos os casos exemplificando com palavras).</p> <p>3. Escrever um texto, em situação de ditado (<i>neste caso será uma ditado de palavras</i>), quase sem cometer erros.</p> <p><b>PORTUGUÊS (4º ANO)</b></p> <p><b>LEITURA E ESCRITA</b></p> <p><i>8. Apropriar-se de novos vocábulos.</i></p> <p>1. Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo.</p> <p><i>13. Desenvolver o conhecimento da ortografia.</i></p> <p>1. Escrever um texto em situação de ditado sem cometer erros, com especial atenção a homófonas mais comuns.</p>	<p><b>LEITURA E ESCRITA</b></p> <p><i>Consciência fonémica (consolidação)</i></p> <p><i>Ortografia e pontuação</i></p> <p>Grafemas, palavras, texto (alargamento)</p> <p><b>PORTUGUÊS (4º ANO)</b></p> <p><b>LEITURA E ESCRITA</b></p> <p><i>Compreensão de texto</i></p> <p>Vocabulário: alargamento temático</p> <p><i>Ortografia e pontuação</i></p> <p>Texto</p>	<p>(sendo estas registadas no quadro para serem analisadas em grande grupo)</p> <p>- Registrar a regra para cada exemplo</p>		
---	--	--	--	--

4ª FEIRA – 2 DE MAIO DE 2018 – (PROJETO – SESSÃO 4)				
METAS CURRICULARES	CONTEÚDOS ABORDADOS	ESTRATÉGIAS / ATIVIDADES DESCRIÇÃO DA SESSÃO	TEMPO	RECURSOS
<p><b>PORTUGUÊS (3º ANO)</b></p> <p><b>LEITURA E ESCRITA</b></p> <p>12. <i>Desenvolver o conhecimento da ortografia.</i></p> <p>1. Indicar, para as relações fonema-grafema e grafema-fonema mais frequentes, as diferentes possibilidades de escrever os fonemas que, segundo o código ortográfico do português, podem corresponder a mais do que um grafema, e para cada grafema indicar, quando é o caso, as diferentes possibilidades de “leitura” (em ambos os casos exemplificando com palavras).</p> <p>15. <i>Redigir corretamente.</i></p> <p>1. Utilizar uma caligrafia legível.</p> <p>2. Respeitar as regras de ortografia.</p> <p>3. Usar vocabulário adequado.</p> <p>20. <i>Rever textos escritos.</i></p> <p>1. Verificar se o texto contém as ideias previamente definidas.</p> <p>2. Verificar a adequação do vocabulário usado.</p> <p>3. Identificar e corrigir os erros de ortografia que o texto contenha.</p>	<p><b>PORTUGUÊS (3º ANO)</b></p> <p><b>LEITURA E ESCRITA</b></p> <p><i>Consciência fonémica (consolidação)</i></p> <p><i>Ortografia e pontuação</i></p> <p>Grafemas, palavras, texto (alargamento)</p> <p><i>Produção de texto</i></p> <p>Textualização: caligrafia, ortografia, vocabulário, amplificação de texto (expansão de frases, com coordenação de nomes, de adjetivos e de verbos)</p> <p>Revisão de texto: planificação, vocabulário e ortografia</p>	<p><b>Apresentação dos trava-línguas resultantes da pesquisa de trava-línguas feita pelos alunos na sessão 1 (16 de abril de 2018)</b></p> <p>- Os trava-línguas serão incluídos no livro de trava-línguas que irá ser construído pela turma</p>	9h- 10:30h	Trava-línguas recolhidos pelos alunos

<p><b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b>  22. <i>Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</i>  1. Reconhecer regularidades versificatórias (rima, sonoridades, cadência).</p> <p><b>PORTUGUÊS (4º ANO)</b></p> <p><b>LEITURA E ESCRITA</b>  16. <i>Redigir corretamente.</i>  1. Utilizar uma caligrafia legível.  2. Respeitar as regras de ortografia e de pontuação.  3. Usar vocabulário adequado e específico dos temas tratados no texto.  4. Escrever frases completas, respeitando relações de concordância entre os seus elementos.  5. Redigir textos, utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados (retomas nominais e pronominais; adequação dos tempos verbais; conectores discursivos).</p> <p><b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b>  24. <i>Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</i>  1. Reconhecer características essenciais do texto poético: estrofe, verso, rima e sonoridades</p>	<p><b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b>  <i>Compreensão de texto</i>  Regularidades versificatórias: rima, sonoridades, cadência</p> <p><b>PORTUGUÊS (4º ANO)</b></p> <p><b>LEITURA E ESCRITA</b>  <i>Produção de texto</i>  Textualização: caligrafia; ortografia e pontuação; vocabulário; construção frásica (concordância entre elementos), mecanismos de coesão e de coerência (retomas nominais e pronominais; adequação dos tempos verbais; conectores discursivos).</p> <p><b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b>  <i>Compreensão de texto</i>  Texto poético: estrofe, verso, rima, sonoridades</p>			
--	--	--	--	--



<p style="text-align: center;"><b>PORTUGUÊS (3º ANO)</b></p> <p style="text-align: center;"><b>LEITURA E ESCRITA</b></p> <p><i>12. Desenvolver o conhecimento da ortografia.</i></p> <p>1. Indicar, para as relações fonema-grafema e grafema-fonema mais frequentes, as diferentes possibilidades de escrever os fonemas que, segundo o código ortográfico do português, podem corresponder a mais do que um grafema, e para cada grafema indicar, quando é o caso, as diferentes possibilidades de “leitura” (em ambos os casos exemplificando com palavras).</p> <p><i>15. Redigir corretamente.</i></p> <p>1. Utilizar uma caligrafia legível.</p> <p>2. Respeitar as regras de ortografia.</p> <p>3. Usar vocabulário adequado.</p> <p><i>20. Rever textos escritos.</i></p> <p>1. Verificar se o texto contém as ideias previamente definidas.</p> <p>2. Verificar a adequação do vocabulário usado.</p> <p>3. Identificar e corrigir os erros de ortografia que o texto contenha.</p> <p style="text-align: center;"><b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b></p> <p><i>22. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</i></p> <p>1. Reconhecer regularidades versificatórias (rima, sonoridades, cadência).</p>	<p style="text-align: center;"><b>PORTUGUÊS (3º ANO)</b></p> <p style="text-align: center;"><b>LEITURA E ESCRITA</b></p> <p><i>Consciência fonémica (consolidação)</i></p> <p><i>Ortografia e pontuação</i></p> <p>Grafemas, palavras, texto (alargamento)</p> <p><i>Produção de texto</i></p> <p>Textualização: caligrafia, ortografia, vocabulário, amplificação de texto (expansão de frases, com coordenação de nomes, de adjetivos e de verbos)</p> <p>Revisão de texto: planificação, vocabulário e ortografia</p> <p style="text-align: center;"><b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b></p> <p><i>Compreensão de texto</i></p> <p>Regularidades versificatórias: rima, sonoridades, cadência</p>	<p><b>Criação de trava-línguas (em pares)</b></p> <p>- Revisão da “chuva de palavras” realizada na sessão anterior (sessão 3 do dia 30 de abril)</p> <p>- Criação de um trava-línguas para o “caso de leitura” atribuído ao par usando as palavras da “chuva de palavras”</p>	<p>11h-12:30h</p>	<p>Cartolinas contendo as palavras reunidas através da “chuva de ideias” realizada anteriormente pelos alunos</p>
---	--	---	-------------------	---

<p style="text-align: center;"><b>PORTUGUÊS (4º ANO)</b></p> <p style="text-align: center;"><b>LEITURA E ESCRITA</b></p> <p><i>16. Redigir corretamente.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Utilizar uma caligrafia legível.</li> <li>2. Respeitar as regras de ortografia e de pontuação.</li> <li>3. Usar vocabulário adequado e específico dos temas tratados no texto.</li> <li>4. Escrever frases completas, respeitando relações de concordância entre os seus elementos.</li> <li>5. Redigir textos, utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados (retomas nominais e pronominais; adequação dos tempos verbais; conectores discursivos).</li> </ol> <p style="text-align: center;"><b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b></p> <p><i>24. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconhecer características essenciais do texto poético: estrofe, verso, rima e sonoridades</li> </ol>	<p style="text-align: center;"><b>PORTUGUÊS (4º ANO)</b></p> <p style="text-align: center;"><b>LEITURA E ESCRITA</b></p> <p><i>Produção de texto</i></p> <p>Textualização: caligrafia; ortografia e pontuação; vocabulário; construção frásica (concordância entre elementos), mecanismos de coesão e de coerência (retomas nominais e pronominais; adequação dos tempos verbais; conectores discursivos)</p> <p style="text-align: center;"><b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b></p> <p><i>Compreensão de texto</i></p> <p>Texto poético: estrofe, verso, rima, sonoridades</p>			
---	---	--	--	--

3ª FEIRA – 15 DE MAIO DE 2018 (PROJETO – SESSÃO 5)				
METAS CURRICULARES	CONTEÚDOS ABORDADOS	ESTRATÉGIAS / ATIVIDADES DESCRIÇÃO DA SESSÃO	TEMPO	RECURSOS
<p><b>PORTUGUÊS (3º ANO)</b></p> <p><b><u>ORALIDADE</u></b></p> <p><b>2. Produzir um discurso oral com correção.</b> 1. Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.</p> <p><b><u>LEITURA E ESCRITA</u></b></p> <p><b>20. Rever textos escritos.</b> 1. Verificar se o texto contém as ideias previamente definidas 2. Verificar a adequação do vocabulário usado 3. Identificar e corrigir os erros de ortografia que o texto contenha</p> <p><b><u>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</u></b></p> <p><b>21. Ler e ouvir ler textos literários.</b> 2. Praticar a leitura silenciosa. 3. Ler em voz alta, após preparação da leitura.</p> <p><b>22. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</b> 1. Reconhecer regularidades versificatórias (rima, sonoridades, cadência).</p> <p><b>25. Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.</b></p>	<p><b>PORTUGUÊS (3º ANO)</b></p> <p><b><u>ORALIDADE</u></b></p> <p><b>Compreensão e expressão</b> Tom de voz, articulação, ritmo Vocabulário: alargamento, adequação, variedade</p> <p><b><u>LEITURA E ESCRITA</u></b></p> <p><b>Consciência fonémica (consolidação)</b> <b>Produção de texto</b> Revisão de texto: planificação, vocabulário e ortografia</p> <p><b><u>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</u></b></p> <p><b>Leitura e audição</b> Formas de leitura: silenciosa; em voz alta</p> <p><b>Compreensão de texto</b> Regularidades versificatórias: rima, sonoridades, cadência</p> <p><b>Produção expressiva (oral e escrita)</b> Texto escrito (prosa e poema)</p>	<p><b>Elaboração de trava-línguas (conclusão)</b> <b>Apresentação do trava-línguas criado por cada par</b> - Apreciação crítica (feita pelos professores e restantes pares) Obedece às características textuais do trava-línguas Existe repetição de sons Adequação do som explorado pelo trava-línguas ao atribuído ao grupo <u>Nota:</u> Todas as críticas deverão ser acompanhadas de propostas de reformulação.</p>	<p>9h-10:30h e 11h-12:30h</p>	<p>Trava-línguas criado pelos respetivos pares</p>

<p>3. Escrever pequenos textos, mediante proposta do professor ou por iniciativa própria.</p> <p><b>PORTUGUÊS (4º ANO)</b></p> <p><b><u>ORALIDADE</u></b></p> <p><b>3. Produzir um discurso oral com correção.</b></p> <p>2. Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e preciso, e estruturas frásicas cada vez mais complexas.</p> <p><b><u>LEITURA E ESCRITA</u></b></p> <p><b>6. Ler em voz alta palavras e textos</b></p> <p>2. Ler corretamente (...)</p> <p><b>22. Rever textos escritos</b></p> <p>2. Verificar se o texto obedece à categoria ou ao gênero indicados.</p> <p>5. Verificar a adequação do vocabulário usado e proceder às reformulações necessárias.</p> <p>6. Identificar e corrigir os erros de ortografia e de pontuação.</p> <p><b><u>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</u></b></p> <p><b>24. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos</b></p> <p>1. Reconhecer características essenciais do texto poético: estrofe, verso, rima e sonoridades</p> <p><b>27. Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos</b></p> <p>4. Escrever pequenos poemas rimados</p>	<p><b>PORTUGUÊS (4º ANO)</b></p> <p><b><u>ORALIDADE</u></b></p> <p><b>Compreensão e expressão</b></p> <p>Vocabulário: variedade e precisão</p> <p><b><u>LEITURA E ESCRITA</u></b></p> <p><b>Fluência de leitura: velocidade, precisão e prosódia</b></p> <p>Palavras e textos (progressão)</p> <p><b>Produção de texto</b></p> <p>Revisão de texto: tema, categoria ou gênero, frases, vocabulário, ortografia e pontuação</p> <p><b><u>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</u></b></p> <p><b>Compreensão de texto</b></p> <p>Texto poético: estrofe, verso, rima, sonoridades</p> <p><b>Produção expressiva (oral e escrita)</b></p> <p>Texto escrito: narrativas e poema rimado</p>			
--	--	--	--	--

## Anexo 2 – Materiais das sessões

## Trava-línguas explorados ao longo das sessões de intervenção didática

Sessões	Trava-línguas
<p>Trava-línguas explorado na primeira sessão:</p> <p>- “O rato e o rei”, de Luísa Costa Gomes</p>	<p><b>O rato e o rei</b></p> <p><i>O rato roeu a rolha da garrafa do rei da Rússia.</i>  <i>O raio do rato roeu a rolha da garrafa do rei da Rússia.</i>  <i>O raio do rato roeu a rolha da garrafa de rum do rei da Rússia.</i>  <i>O raio do rato roeu a rolha redonda da garrafa de rum do rei da Rússia.</i>  <i>O raio do rato roeu a rolha redonda da garrafa de rum de Roberto, o rei da Rússia.</i>  <i>O raio do rato roeu raivoso a rolha redonda da garrafa de rum de Roberto, o rei da Rússia.</i>  <i>O raio do rato roeu raivoso e rápido a rolha redonda da garrafa de rum de Roberto, o rei da Rússia.</i>  <i>O raio do rato roeu raivoso e rápido a rolha redonda da garrafa de rum de Roberto, o ruído rei da Rússia.</i>  <i>-Raio! -ralhou o rei. -Rato rapace!</i>  <i>-Raça! -rugiu o rato. -É rija a rolha!</i></p>
<p>Trava-línguas explorados na segunda sessão:</p> <p>- “História da burra torta”, de Luísa Costa Gomes</p> <p>- “Papo de vento”, de Luísa Costa Gomes</p>	<p><b>História da burra torta</b></p> <p><i>Esta burra torta trota.</i>  <i>Trota trota a burra torta</i>  <i>Prò quintal da cabra parda.</i>  <i>Trota a burra torta trota,</i>  <i>Trinca a murta, a murta brota</i>  <i>Na horta da cabra parda.</i>  <i>Diz a cabra para a burra:</i>  <i>- Mordes murta, burra torta?</i>  <i>- Mordo muita cabra parda.</i>  <i>Trota a burra trota torta</i>  <i>Atrás da cabra na horta.</i>  <i>Pisa a murta e torta trota.</i>  <i>Zurra a burra,</i>  <i>Zurra, zurra.</i>  <i>Trinca a cabra e a murta murcha.</i></p> <p><b>Papo de vento</b></p> <p><i>Se o papa papasse papa</i>  <i>Se o papa papasse pão</i>  <i>O papa papava tudo</i>  <i>Seria o papa papão.</i>  <i>O sapo dentro do saco</i>  <i>O saco com sapo dentro</i>  <i>O sapo batendo papo</i>  <i>E o papo soltando vento.</i>  <i>Se o papa visse esse sapo</i></p>

	<p><i>Batendo papo de vento Dizia salta pró saco Ou papo-te o papo a seco. O papo de vento não! Grita o sapo do sacão. Sapo papo papo-pão Papo saco sapo-pão. Quem bate papo de vento Papando papa de sapo Acaba dentro do saco Papado pelo papão.</i></p>
<p>- “Na toca de uma coruja”, de Lourenço Neves</p>	<p><b>Na toca de uma coruja</b></p> <p><i>Na toca de uma coruja Numa casa escangalhada, Corria de canto a canto Certa cobrinha cintada.</i></p> <p><i>Encontra um pinto calçudo, Que por ali andava a caça Das moscas e sevandijas, E que ao ver a cobra embaça.</i></p> <p>- Comadre- Diz o coitado Lá do seu quiqueriqui - Vem caçar? Eu já cacei; Entre, que eu saio daqui.</p> <p><i>Torna a cobra escancarando A boca: Caçaste? E eu não; Mas ambos temos fachina, Compadre do coração...</i></p> <p>- Por fracas trincastes as moscas? Toma a lição, meu calçudo. E assim dizendo, trinco-o; Comeu-o com pernas e tudo.”</p>
<p>- “Um janízaro em jejum”, de Lourenço Neves</p>	<p><b>Um janízaro em jejum</b></p> <p><i>Um janízaro em jejum Viu num jardim um jarreta, Que estava a jantar peru, Gergelim e ginja preta.</i></p> <p><i>De júbilo encheu-se todo, E pregou-lhe tanta peta, Que tirou o pé do lodo E gamou tudo ao jarreta.</i></p>

### Anexo 3 – Análise de dados

Comentários feitos pelos alunos focados em aspetos do trava-línguas (1ª sessão)

Aluno	Resposta dada	Comparação com a definição correta de trava-línguas	Certo	Errado	Observações
B	<i>“Destrava línguas é para conseguir falar.”</i>	Apresenta uma definição centrada numa das funções do trava-línguas.	X		Trata-se de uma aluna que frequenta sessões de terapia da fala. Referiu que a sua terapeuta utiliza muitos trava-línguas nas sessões.
E	<i>“Tem muitas letras. Fica confuso e difícil.”</i>	Conseguiu identificar algumas das características dos trava-línguas: repetição de letras.	X		
H	<i>“Também pode ser em prosa.”</i>	Consegue fazer uma análise quanto à forma do texto em estudo.	X		
K	<i>“Não! É um destrava-línguas.”</i>	Conhece outra designação pela qual o género textual em questão também é conhecido.	X		
Q	<i>“Repetição de sons.”</i>	Verificou a existência de repetição de sons semelhantes.	X		
Q	<i>“Parece um poema, porque está escrito em quadras.”</i>	Consegue fazer uma comparação com outro género textual com características semelhantes: o poema.	X		
S	<i>“É um trava-línguas.”</i>	Conhece o género textual apresentado.	X		
S	<i>“Mas ele não destrava, ele trava...”</i>	Apresenta uma definição centrada numa das funções do trava-línguas.	X		
?	<i>“Tem rima.”</i>	Verificou a existência de repetição de sons semelhantes.	X		

Respostas dadas pelos alunos durante a realização da atividade de identificação da correspondência grafema-fonema (1ª sessão)

Aluno	Resposta	V	F	Observações
?	<i>"Roeu..."</i>		X	Não reconhece que a mesma letra pode ter vários sons.
F	<i>"Raivoso, porque está no início."</i>	X		Tem conhecimento da regra aplicada.
H	<i>" (...) é mesmo só depois no N, porque a palavra "palavra" também está entre uma vogal e uma consoante e tem som [r]."</i>	X		O aluno chegou facilmente à regra e tentou explicar aos colegas, com um exemplo.
K	<i>"Henrique..."</i>	X		Domina a regra e consegue dar um exemplo que a identifique corretamente.
K	<i>"Pássaro tem som [r]."</i>	X		Consegue identificar o som.
K	<i>"Porque está entre vogal e uma consoante."</i>		X	Consegue identificar o som, mas não domina a regra aplicada.
M	<i>"...porque está à frente do N."</i>	X		Tem conhecimento da regra aplicada.
N	<i>(com ajuda) "Ribeirão tem som [R] no início e [r] no rão."</i>	X		Com algumas dificuldades, conseguiu chegar à resposta.
O	<i>"Roberto tem som [r], mas se meter a palavra Henrique já se lê [R], porque está depois da consoante."</i>	X		Identificou corretamente as correspondências grafema-fonema, mas não domina a regra que as determina.
O	<i>"Rei, porque está no início da palavra."</i>	X		Tem conhecimento da regra aplicada.
Q	<i>"Rato, porque começa com a letra "r"."</i>	X		Tem conhecimento da regra aplicada.
Q	<i>"Temos de colocar mais um R, senão lia-se "garafa.""</i>	X		Tem conhecimento da regra aplicada.
Q	<i>"E Sara também tem o som [r]."</i>	X		Consegue identificar o som.
R	<i>"Redonda."</i>	X		Tem conhecimento da regra aplicada.
R	<i>"Ruído, garrafa, tenro,..."</i>		X	As palavras têm o mesmo som: [R]. No entanto, a resposta não corresponde ao que é pedido: neste caso, o som [r].
S	<i>"É o N. Se fosse outra consoante, era [r] que se lia." "Ruim."</i>	X		Domina a regra, mas não consegue dar um exemplo que a identifique corretamente.



S	<p>“É como “tenro” e “Francisca”...”</p> <p>“Também dá “porra” com som [R], se fosse só com um R era “pora”.”</p>	X	Domina a regra e consegue dar um exemplo que a identifique corretamente. Deu como exemplo a palavra “Francisca”, para mostrar a diferença de som e reforçar sua explicação.
---	---	---	---

Respostas dadas pelos alunos durante a realização da atividade de identificação de correspondências grafema-fonema relativas a diversos “casos de leitura” em vários trava-línguas (2ª sessão)

Aluno/resposta		Identificação dos sons/ casos de leitura		Observações
		Certo	Errado	
Esta burra torta trota... → <r> e <rr> - [R] e [r]				
«Onde está o som [r]?»				
D	«Torta porque o “r” é mais fraco.»	X		Com ajuda
F	«Trinca.»	X		
H	«Murcha.»	X		
H	«Burra e Zorra tem o som [R].»	X		
I	«Burra e Zorra não têm.»	X		
K	«Murta.»	X		
M	«Pró.»	X		
R	«Não sei.»		X	
S	«Brotá.»	X		
S	«Cabra e torta.»	X		
«E se burra tivesse só um “r”?»				
E	«Era bu[r]a, porque está no meio de duas vogais.»	X		
«O “r” sozinho tem som [R] quando...?»				
E	«O “n” está atrás.»	X		
H	«Ou está no início de palavra.»	X		
Papo de vento → <s> e <ss> - [s]				
«O que nos dificulta a leitura?»				
E	«Muito [s] e muito [z].»		X	O som [z] não está presente neste trava-línguas.
K	«Tem muitos “s”.»	X		
Q	«Tem muitos “ãos”.»	X		
«Palavras para o som [s]»				
M	«Saltar»	X		
Q	«Sapo»	X		
Q	«Seria»	X		
S	«Saco»	X		
S	«Sacão»	X		
«O que têm estas palavras em comum?»				
O	«“Casa” lê-se “z”, porque o “s” entre vogais é tipo um “z”.»	X		
Q	«Sapos, no fim tem som [ʃ]!»	X		

S	«Têm o “sa” em comum e o s está sempre em início de palavra.» «O som é sempre igual.» «(...) e tem este som porque está em início de palavra.»	X		
S	«Se for sapos, no fim já tem outro som.» «Este som é mais forte, logo lê-se “z”.»		X	
<b>Na toca duma coruja → &lt;c&gt; e &lt;ç&gt; - [k] e [s]</b>				
<b>«Que sons tem este trava-línguas?»</b>				
E	«Tem muito “c” de cão.» «Tem palavras difíceis de raras, tipo “escangalhada”...»	X		
<b>«Exemplos de palavras com os sons [k] e [s]»</b>				
<u>Cima corresponde ao som [K] Baixo corresponde ao som [s]</u> (“cima” e “baixo” corresponde ao registo realizado no quadro)				
E	«Casa, escangalhada, encontra.» «Certa com “c” mas tem um som diferente, é o [s].» «Calçada dá nos dois.» «Caça também dá nos dois, tem o <c> de [K] e o <c> de [s].»	X		
E	«Coração também pode ser em baixo.»	X		
K	«Cobra.» «Cobrinha é em cima.»	X		
M	«Corria e canto?»	X		Alguma insegurança ao responder.
R	«Coração, compadre, comadre.» «Cintada é em baixo....»	X		
S	«Coruja.» «Lição também dá para baixo.» «Se tiver atrás do “e” e “i”, lê-se [ce] ou [ci] como o “g”...»	X		
<b>Um janízaro em jejum → &lt;g&gt; - [g] e [ʒ]</b>				
<u>Cima corresponde ao som [j] Baixo corresponde ao som [g]</u> (“cima” e “baixo” corresponde ao registo realizado no quadro)				
<b>Organização das palavras por sons...</b>				
E	«Jantar.» «Gergelim tem o mesmo som, mas é com letra <g>.» «Gamou é para baixo.»	X		
P	«Júbilo.»	X		
H	«Temos de colocar um <u> depois do <g> e antes do <i> porque ele fica tímido e lê-se [j].» «O <g> de gergelim.» <b>Palavras com letra j:</b> «Jarreta, jardim, janízaro, jejum.»	X		

Erros cometidos pelos alunos no ditado de palavras (3ª sessão)

Palavras utilizadas no ditado	Escrita realizada pelos alunos	Alunos
Cinema	<i>sinema</i>	H
Gelo	<i>jelo</i>	P
Assado	<i>asado</i> <i>açado</i>	J P
Rude	<i>rrude</i>	I e J
Geada	<i>jeada</i>	L
Massa	<i>masa</i> <i>maça</i>	I J, P, F
Gesso	<i>geso</i> <i>jesso</i> <i>jeço</i> <i>geço</i>	N L H P
Girafa	<i>jirafa</i> <i>girrafa</i>	P Q
Passeio	<i>paseio</i>	I
Girassol	<i>girasol</i>	I, P, J, L
Lençol	<i>lensol</i>	P, E, I, S, O, F
Vassoura	<i>vasoura</i> <i>vaçoura</i>	F, J O
Gorro	<i>goro</i>	N
Torrada	<i>torada</i>	D
Camisa	<i>camiza</i> <i>camissa</i>	P S
Casota	<i>cazota</i>	R, P
Cedo	<i>sedo</i>	K, D
Jarra	<i>jara</i>	D
Caçador	<i>cassador</i> <i>casador</i>	D F
Mansinho	<i>manssinho</i> <i>mancinho</i>	S, Q, H F, L
Seguir	<i>ceguir</i>	J e P

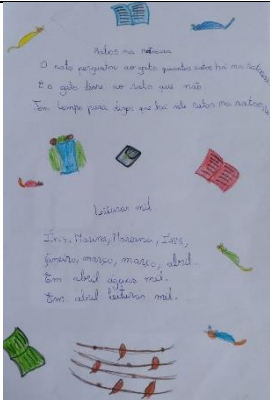
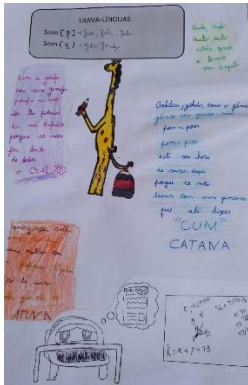
Listas de palavras resultantes da atividade “Chuva de palavras” (3ª sessão)

Fonemas/grafemas a explorar	Alunos	Palavras indicadas
<b>[r] e [R]</b> <b>&lt;r&gt; e &lt;rr&gt;</b> Rapaz Garrafa	I e K	<b>Som [R] →</b> Rádio, rabo, raça, radiografia, raia, rainha, raio, radiante, rãguebi, rapariga, rasgar, raptar, raposa, ranho, rapaz, garrafa, ramo, ratoeira, realização, realmente, rebanho, rebelde, regando, rato, rabanada, Rosa, Henrique, correio, recém-nascido, reciclar, rumor <b>Som [r] →</b> Francisca, Laura, Marina, Carolina, Igor, gira, girafa, poderoso, Virgínia, Sara, mar, janízaro, polir, caracóis, poltrona, curandeiro, português, para, gergelim, coruja, sorrir, marioneta, maratona, bandeira, escolar, termos, gerente, perdão, abril, janeiro, professora

	L e H	<b>Som [R]</b> → Rato, ratoeira, risada, raro, raio, rei, relógio, rampa, rádio, rapaziada <b>Som [r]</b> → Rara, ratoeira, palavras, Mariana, Íris, cara, abril, março, janeiro, Laura
<b>[s]</b> <b>&lt;s&gt; e &lt;ss&gt;</b> <b>&lt;c&gt; &lt;ç&gt;</b> Sapo Assado Cacete Caçador	E e J	<b>Som [s]</b> → Sacola, sarampo, sala, santo, saco/massa, massudo, massivo, grosso, nossa/louça, maquinação, loção, localização, linguíça/cegueira, cinco, cinquenta, cinto, cinema
	N e P	<b>Som [s]</b> → Sabão, sadio, sala, saltar, salame, salão, salário, sábio, salvação, salvador, sandes, sol, sobreviver/assassino/caça, salvação, ação/cera, cenoura, fasciculada, abecedário
<b>&lt;c&gt;</b> <b>[K] e [s]</b> Casa Cereja	M e F	<b>Som [K]</b> → Casota, camisola, casamento, cabra, cama, caixa, corretor, curioso, curvo, curtir, caluda, cabelo, castelo, caça, <b>fasciculada</b> <b>Som [s]</b> → Cinema, cenoura, cebola, cebolinho, circo, ciclo, celeiro, cesto, celeste, ceto, celta, cena, cepa, cera, fasciculada, abecedário
<b>&lt;g&gt;</b> <b>[g] e [j]</b> Gato Gota Gula Gelo Girafa	S e Q	<b>[g]</b> → lago, gaita, gaguejar, galão, gafanhoto, galinha, graça, garganta, Gafanha, gabar, Grécia, Augusta, Agosto, galho, Gustavo, gancho, gado, grande <b>[j]</b> → gelatina, gelado, genro, génio, geleira, germinar, genial, geologia, ecológico, gestação, gerente, geringonça, gerir, gentileza, ginástica, ginásio, gincana, Virgínia, relógio, giratória

#### Trava-línguas construídos pelos alunos (4ª sessão)

Designação dos grupos	Imagem com o trava-línguas	Trava-línguas escritos
Grupo 1 (alunos H e L)		<p><b>Raças de rato</b></p> <p><i>O rato saiu da ratoeira, E subiu a rampa, Que tinha um relógio em cima do rádio, Do rei da raparigada, O rei viu o rato impressionado: - Raro este rato, rara esta raça! O rato fugiu para o meio da rapaziada, E encontrou outra raça de rato, Que estava de baixo de um sapato, O rato tirou de lá de baixo: - Meu amigo, meu ratinho vem comigo!</i></p>

		<p><b>Foge ratinho</b></p> <p><i>Rara, ratoeira, raro, ratoreiro, Rato, ratãozinho, meu ratinho, Foge ratinho que caminho!</i></p> <p><b>Ratos na ratoeira</b></p> <p><i>O rato perguntou ao rato quantos ratos há na ratoeira. E o gato disse ao rato que não Tem tempo para dizer que há sete ratos na ratoeira.</i></p> <p><b>Leituras mil</b></p> <p><i>Íris, Marina, Mariana, Íris, Janeiro, março, março, abril. Em abril águas mil. Em abril leituras mil.</i></p>
Grupo 2 (alunos B, Q e S)		<p><b>Gira girafa</b> Com uma garrafa Garrafa na mão Não lhe podemos Dar um chapadão Porque se não Fica tonta De beber O GALÃO.</p> <p><b>Galo, galo</b> Gato, gato Estás quase A levar Com o sapato."</p> <p><b>Gelatina, gelado, come o génio</b> Génio não, génio sim Pom-pom Pom-pim Está na hora De saíres daqui Porque se não Levas com uma gincana Que até dizes CUM CATANA.</p> <p><b>Geringonça velha</b> Vamos te dar Uma matéria com A professora Virgínia Só te aviso Olha que ela te ATINA.</p>

